


OVER OPVOEDING
DOOR JAN LIGTHART






f 1,50

Uitgegeven voor het LIGTHART-COMITÉ door
J. B. WOLTERS - GRONINGEN, DEN HAAG, 1919

Van Jan Ligthart zijn verschenen bij J. B. Wolters:

Voor volwassenen:

Over opvoeding, I 4e druk . . . . geb. *f* 2,75
" " II 3e druk . . . . " - 2,75
Jeugdherinneringen, met portret van den schrijver, gebonden 6e druk . . . . - 2,75
Studie over „De kleine Johannes", 5e druk . geb. - 2,25
Het volle leven (met H. Scheepstra en W. Walstra)
I. 4e druk, geïllustreerd, herzien door A. M. van Leeuwen . . . . . . ing. - 1,50
II. 4e druk, geïllustreerd, herzien door A. M. van Leeuwen . . . . . . ing. - 1,50
III. 2e druk, geïllustreerd . . . . " - 1,50
IV. 2e " " . . . . . " - 1,50
Het paraphraseeren en Max Havelaar, 2e druk " - 0,60
Van alle tijden (onder red. met C. G. Kaakebeen).
I. Esmoreit, met inleiding van C. G. Kaakebeen, 7e druk . . . . ing. - 0,75
II. Beatrijs, met inleiding van C. G. Kaakebeen en Jan Ligthart, 5e druk . . . . . . ing. - 0,75
III. Reinaert de Vos, met inleiding van C. G. Kaakebeen en Jan Ligthart, 2e druk . . . ing. - 0,90
IV. Middelned. Lyr. Gedichten, verzameld en toegelicht door Dr. D. C. Tinbergen . ing. - 1,00
V. Gedichten uit de 17e eeuw, verzameld en toegelicht door Dr. D. C. Tinbergen, I, ing. - 0,60
VI. Gedichten uit de 17e eeuw, verzameld en toegelicht door Dr. D. C. Tinbergen, II, ing. - 0,60
VII. Bloemlezing uit de gedichten van Constantijn Huygens, verzameld en toegelicht door C. G. Kaakebeen, met titelplaat . . . . - 1,50
VIII. Die Hijstorie van Sunte Patricius Vegevuer, naar een Berlijnsch Handschrift uitgegeven door Dr. J. Endepols . . . . - 0,90
IX. Tondalus' Visioen, door Dr. R. Verdeyen . *ter perse*
Holland herleefd, Cantate bij het eeuwfeest van Neerlands verlossing, gecomp. door Gerard Bunk, geb. - 2,25

Verspreide Opstellen, I, 2e dr.	**uitgegeven voor het Ligthart-comité**	- 0,70
Verspreide Opstellen, II . .		- 0,70
In Zweden . . . 2e druk		- 0,95
Over Opvoeding I . . .		- 1,50
Over Opvoeding II . .		- 1,50
Jeugdherinneringen		- 1,75

In de Lente des Levens. (Niet in den handel.)


1955
ex libris

OVER OPVOEDING

II

DOOR

JAN LIGTHART.

UITGEGEVEN VOOR HET LIGTHART-COMITÉ DOOR
J. B. WOLTERS' U. M. — GRONINGEN, DEN HAAG, 1919.

In deze serie zijn verschenen:

JAN LIGTHART, Verspreide Opstellen, I *2e dr.* *f* 0,70
JAN LIGTHART, Verspreide Opstellen, II . . . - 0,70
JAN LIGTHART, In Zweden . . . . . . *2e dr.* - 0,95
JAN LIGTHART, Over Opvoeding, I . . . . . . - 1,50
JAN LIGTHART, Over Opvoeding, II . . . . . . - 1,50

en zal verschijnen:

JAN LIGTHART, Jeugdherinneringen.

INLEIDING.

De opvoedkunde heeft niet slechts het doel te stellen voor de opvoeding maar ook de middelen uit te vinden waarlangs dit doel bereikt zal worden. In zooverre is zij een techniek en de paedagoog een technicus. Jan Ligthart is het laatste in hooge mate geweest. Hij was met hart en ziel didacticus. Terwijl zijn dichterlijke geest zich vermeien kon in stille gepeinzen over leven en menschenlot, zocht zijn schoolmeestersverstand de scherp bepaalde middelen om zijn onderwijs te verbeteren, het kind practisch te leeren werken en tot zelftucht te brengen. Zoo is hij naast de schrijver van een aantal gunstig bekende artikelen over verschillende onderwerpen de auteur geworden van een reeks schoolboeken die tot de meest gebruikte en meest geliefde behooren op de lagere school en van een leerplan voor het zaakonderwijs dat getuigenis aflegt van zijn oorspronkelijken geest. In dezen bundel is het in de eerste plaats de schoolman, de didacticus, die aan het woord is. Ligthart verdedigde en verduidelijkte zijn methode graag, ook tegenover een grooter publiek, en hij had de gave dat zoo te doen, dat het ook de niet-vakmannen boeide. Zelfs heb ik mij wel eens afgevraagd of hij niet daardoor de vaklieden van zich afstootte omdat Hollandsche degelijke ernst in spelende luchtigheid niet den ondergrond van ernstig zoeken en diep nadenken kan vinden. Ook heb ik

mij wel de vraag gesteld of niet de eenvoud en nuchtere zakelijkheid, waarmee hij zijn leerplan voordroeg blind heeft gemaakt voor de diepere beginselen die er zich in openbaren, maar die hij nimmer met bijzondere termen wilde omschrijven. De man die een bepaalde ethische manier van opvoeden met den naam „sinaasappelmethode” aanduidt, was niet de persoon om zwaarwichtige nieuwe termen in te voeren of zijn gedachten te hullen in het kleed van wijsgeerige bespiegelingen en langademig betoog. Doe ik misschien Ligthart onrecht indien ik dus in de volgende regelen beproef de hooge beginselen te schetsen, waarnaar zijn didactiek verliep? Maar misschien kan het den lezer in de sfeer van Ligtharts gedachten brengen en is de analytische wijze van behandelen een geschikte manier voor hen die een persoonlijkheid liever langs den intellectueelen weg benaderen dan probeeren door intuïtief aanvoelen tot zijn wezen door te dringen.

Uitgangspunt van Ligthart's didactisch werk is het kind. Hij vraagt zich af wat is de behoefte van het kind, wat begeert het te zien, te leeren, wat wil het spelen? Zijn geheele leerstof ordent hij dus zoo, dat zij ligt binnen het kinderlijk begrip. Hij ziet er niet tegen op om dingen te behandelen, die naar oudere methodes op een veel later tijdstip zouden komen, indien hij meent dat zij reeds nu de belangstelling van het kind opwekken en binnen zijn bevatting liggen. Door dit uitgangspunt komt Ligthart overeen met Herbart, die reeds aanwees dat de weg der wetenschap een andere was dan die der opvoeding. Het brengt hem dicht bij Fröbel, aan wien hem vóór alles bindt de liefde voor het kleine kind en de erkenning van zijn behoefte aan spel. Tusschen hem en Montessori zou een belangrijke parallel te trekken zijn, en de overeenkomst

zou dan vooral hierin gezocht moeten worden, dat beide uitgaan van de onbevangen waarneming van het kind, beide technische hulpmiddelen zoeken om het kind gedurig te oefenen en dat zij niet vreezen voor mechanische verrichtingen, indien maar het kind die verrichtingen met pleizier doet, wijl er een levensbevredigende en levensverheffende oefening in ligt.

Toch is Ligthart van de moderne psychologen en paedagogen, die het uitgangspunt der opvoeding bij uitsluiting in het kind leggen, hierdoor verschillend, dat hij ook de objectieve factor buiten het kind als een gegeven, waarmee de paedagoog rekening heeft te houden, erkent. De maatschappij met haar eischen stelt een bepaalde leerstof; de geheele werkelijkheid omringt ons, en moet, zij 't min of meer onvolkomen, gekend worden opdat wij ons in haar terecht zullen vinden. Daarom kan de opvoedkunde niet alleen vragen wat het kind begeert maar moet zij zich ook voor oogen stellen dat de gemeenschap iets van het kind vraagt. Ligtharts heele paedagogische streven gaat er dus op uit een synthese te brengen tusschen de eischen van het kind en die der gemeenschap. Hij wil een hoogere eenheid bouwen van den subjectieven en den objectieven factor. Als paedagoog zal hij dikwijls in dien objectieven factor een wijziging trachten te brengen en pleiten voor andere eischen, als practisch schoolman is hij bezonnen genoeg om zich te houden aan het feitelijk gegevene en het practisch gevraagde. Zijn leerplan staat daarom niet geheel buiten het werkelijke leven, eischt geen geheel nieuwe schoolorganisaties, maar kan in het tegenwoordige systeem opgenomen en ingevoerd worden. Ligthart is daarom in de opvoedkunde ook geen baanbreker of revolutioneerend paedagoog in den zin als dit b.v. Rousseau was. Zooals hij in het ethische altijd aangetoond heeft, dat de waarachtige

opvatting der opvoeding en het begrip van wat wij aan het kind verschuldigd zijn niets anders is dan een eenvoudig *Christendom*, zoo ziet hij in zijn didactiek ook niets anders dan een uitwerking van eenvoudige beginselen. In hoeverre hij bij het opstellen of toepassen daarvan onder invloed stond van oudere paedagogen waag ik niet te beslissen. Men kent Ligtharts boutades tegenover de officieele paedagogiek, maar dan gingen zij meer tegen haar formalisme en haar onvolkomen kennis van het kind dan tegen haar didactische grondregels. Voor het overige lag zijn uitgebreide lectuur in het algemeen niet op paedagogisch terrein. Het aantal klassieken der opvoedkunde dat hij gelezen heeft zal, naar ik vermoed, gering geweest zijn, en het aantal gebruikte handboeken der opvoedingsleer eveneens. Voor een groot gedeelte had hij zijn kennis van het kind door eigen aanschouwing en eigen waarneming verkregen, wat hij ook steeds als een buitengewoon wetenschappelijk werk beschouwde: onbevangen waarneming van het te bestudeeren object. Daarnaast speelde de introspectie een groote rol. Na de lezing van de Jeugdherinneringen is het mij duidelijk geworden hoezeer ook bij hem, als bij andere paedagogen, het paedagogisch stelsel een weerslag is van eigen jeugdervaringen. Zijn didactiek wordt dus ook gedragen door zijn persoonlijkheid en indien hij dus het kind gesteld heeft in het middelpunt van zijn werk dan is het omdat hij zich zelf de behoeften zijner ziel zoo goed herinnerde. Zoo hij het objectieve niet verwaarloosd heeft dan is het omdat zijn nuchter idealisme hem altijd terugdrong tot de werkelijkheid.

In deze vereeniging van anders gemakkelijk met elkaar strijdige elementen ligt een typisch paedagogische trek. De opvoeder toch heeft het steeds met het leven te doen, de

wetenschap steeds met een abstractie, met begrippen waarin één zijde van het leven gevangen is. Deze eenheid van het leven wordt vooral sterk gevoeld bij het kind: het onderscheidt niet zooals de verschillende wetenschappen. Lotze heeft van de vrouw gezegd dat zij leeft in de totaliteit; dit geldt ook van het kind. Misschien dat daarom de groote opvoeders, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, iets vrouwelijks hebben. Zij zijn verwant aan de kunstenaars, bij de meesten waarvan Heymans een zekere overeenkomst met het vrouwelijke type heeft opgemerkt. Ligthart zelf heeft dit waarschijnlijk ook gevoeld toen hij zei, dat de beste mannen altijd iets vrouwelijks hadden. Zoo geeft hij dan ook, en dit zie ik als het tweede hoofdbeginsel van zijn werk, de leerstof als *totaliteiten*. In zijn zaakonderwijs verdeelt hij de wereld niet in stukjes, maar wil hij het volle leven brengen, waar waarneming, vertellen, zingen, spelen, handenarbeid hand aan hand moeten gaan. Ligthart heeft eens gezegd dat hij, de leerstof op deze manier toedienende, de pil verguldde, en het woord is menigmaal tegen hem als getuigenis aangehaald: het eigenlijke zaakonderwijs blijft dan toch maar een pil. Zij die dit woord als tegenargument aanvoeren zien misschien wel een weinig over het hoofd de zelfironie, waarmee Ligthart soms over zich zelf sprak, de luchtige wijze waarop hij discussies afsneed, maar voor en boven al het feit dat de schepper op eigen gebied zichzelf lang niet altijd bewust is van de groote beginselen waardoor zijn werk gedragen wordt. Want al de verhalen die Ligthart bij zijn zaakonderwijs voegt zijn tenslotte niet bedacht om dat onderwijs aantrekkelijk te maken, maar zijn de bouwingen van zijn geest die dat alles tot een geheel gevormd heeft. Zijn geest rustte niet voor die tusschen de onverbonden feiten een eenheid zag, en hij dacht zich genoeg in den

kinderlijken geest in, om die eenheid te maken tot een door een persoon gedragene, en niet tot een zakelijke. Dr. Jolmers heeft in een stelling achter zijn proefschrift een parallel getrokken tusschen Ligthart en de Arcadia, en waarschijnlijk het oog gehad op het feit dat ook daar om de personen allerlei wetenswaardigs is gegroepeerd. Zoo is van de leesplank, waarop Teun en aap en Gijs, enz. voorkomen een geheele plaat gemaakt, die de synthese dezer verschillende losse woorden is; zoo worden de leeslesjes in zijn leesboekjes gegroepeerd om een bepaald gezin, en worden zij zelfs de boeken van Ot en Sien, van Piet van Dam, van Pim en Mien.

Gaan wij nu de eenheid van zijn leerplan nog eens bijzonder na, dan zou ik hier drieërlei willen onderscheiden. De eerste is die *van mensch en natuur*. Telkens weer laat hij gevoelen dat de mensch voor zijn stoffelijk leven afhankelijk is van de natuur, dat zijn levenswijze, zijn kleeding, zijn woningbouw bepaald worden door de natuur, maar ook telkens weer laat hij zien dat de geest ingrijpt in het natuurgebeuren. De mensch in de bergen bouwt zijn woning van natuursteen en de mensch in de vlakte van baksteen, die de door den mensch bewerkte samenvoeging is van de kleine deeltjes, welke de natuurkrachten hebben losgemaakt van de natuursteen.

Ten tweede de *eenheid der geestelijke functies*, vooral die van fantasie en handelen, de eenheid van waarnemen en herscheppen. Men heeft gemeend, (o.a. Tutein Nolthenius in de Gids) dat Ligthart te weinig recht deed aan de fantasie van het kind. Ik durf dit probleem niet volkomen oplossen, maar ik meen de zaak juist te stellen als ik hier tweeërlei opmerk: 1e. dat Ligthart een zoo groot *geloof* had *aan de werking der fantasie* van het kind, dat hij meende dat deze niet met kunstmatige mid-

delen bevorderd behoeft te worden. Het eenvoudigste wordt door de verbeelding van het kind omgetooverd tot allerlei speelgoed, tot weidsche heerlijkheden. Hij had dit zelf bij zijn kinderen opgemerkt, die poppen, winkels, heele werelden op den grond zagen terwijl er niets stond. En wanneer hij dus het kind wat papierknipsels, wat vouwsels en plaksels liet maken dan had het daarmee de mogelijkheid om zichzelf een wereld te scheppen. Het opzettelijk voeden van de fantasie was geen eerbied voor de fantasie van het kind maar veeleer een belemmering doordat zij gedrongen werd in de richting van onze fantasie. Tegenover deze meening in loopt een andere: Ligthart zag en had uit de eigen herinnering ervaren, dat het kind lijdt aan veel *angsten tengevolge van waan.* Toen hij eens een groot hoofdstuk over de vrees uit een moderne kinderpsychologie las, vroeg hij mij: Is dat nu dat hooggeroemde nieuwe? Dat weten wij immers allen en dat kan ieder ouder waarnemen. De heer Drewes heeft Ligthart een romanticus genoemd. Het is mogelijk dat hij het in het diepst van zijn ziel was, maar even zeker is het dat hij er zich dan welbewust aan ontworstelde. Duidelijk kwam dit uit in zijn kunstliefde, waarin hij het zakelijke beminde. Huygens en Staring las hij gaarne om hun pittigen, zakelijken inhoud; in zijn huis hingen vele pastels van Heyenbrock. Waarschijnlijk heeft hij gevoeld dat juist voor fijnere, emotioneele naturen geestelijke gezondheid en remming alleen ligt in voortdurende aanraking met de realiteit en daarom is hij huiverig geweest het kind, dat toch van nature emotioneel is, in aanraking te brengen met onze fantasieën die zoo dikwijls iets schrikaanjagends hebben. Hij had opgemerkt dat kinderen, zelfs al wisten ze dat Sinterklaas een familielid was, toch bang waren, en in veel oude verhalen, de meeste bijna, vond hij al

het griezelige terug. Veel liever wilde hij dan de fantasie van het kind zijn eigen gang laten gaan. En is niet juist de fantasie van het kind altijd een herschepping van de omgeving? Buiten ploegt en egt het kind of melkt het, in de stad telefoneert het. Het verzint uit zich zelf geen sprookjes als het die niet hoort, maar maakt het hem omringende levend en herschept zijn kinderdingen tot dingen der groote menschen. Zoo zien wij het kind schooltje spelen, dienstbode spelen, dokter spelen, enz. Dat Ligthart overigens niet van het sprookje afkeerig is bewijst zijn vertaling van Else Beskows Kabouterkinderen, de opneming van het mooie sprookje: Het Klaverblad van Vieren in „De Wereld in". En dat ook hij aan de romantiek van het kind wil tegemoetkomen is wel duidelijk uit Moeders droom uit „Buurkinderen", waar de knaap op krukken het zoo ver brengt en uit de heldenfiguren (Oom Piet die het kind uit het brandende huis redt, Sam, de neger, die zijn leven geeft voor de twee hem toevertrouwde kinderen) die in de verschillende leesboekjes voorkomen.

Naast de eenheid der geestelijke functies staat de *eenheid in de verschillende onderricht-stoffen.* Daarom wil hij aardrijkskunde en plant- en dierkunde in nauwe samenwerking brengen, weet hij zijn kleitegeltjes met de vierkantsmaten in verband te brengen. Men spreekt hier van concentratie, maar juister beeld zou men gebruiken indien men het niet voorstelde dat de leerstof in verschillende kringen om één middelpunt lag, maar dat de verschillende deelen als dooraderd zijn door één synthetische gedachte. Het is geen mathematische eenheid die hij wil, maar een organisch gegroeide.

Het zou belangwekkend zijn na te gaan, maar de grenzen dezer inleiding overschrijden, in hoeverre Ligthart in zijn

didactiek rekening houdt met de bekende biogenetische grondwet. Zeker is het dat hij gaarne voor het kind het leven der primitieven naar voren brengt, hetzij van de Batavieren, hetzij van de volkeren in onze Oost, en er gaarne op wijst dat zij op dezelfde wijze, maar veel minder verfijnd, in hun behoeften voorzien als de kultuurvolken. Beiden beschutten hun lichaamswarmte door de wol van het schaap, maar de primitieve mensch doet het door de vacht, de kultuurmensch door het kleed, geweven van de wol van het schaap. De werkstukken die hij laat maken komen in hun eenvoudigheid een weinig het werk der primitieven nabij. Dat Ligthart zich aansloot bij veel wat de pragmatisten leeren, heeft hij zelf erkend door in een zijner artikelen Dewey een medestrijder uit Amerika te noemen. Hij wilde toch ook een adaptatie van het individu aan de omgeving en er is bij hem een sterke neiging alles wat geleerd wordt te beoordeelen naar de uitwerking, naar de efficiëntie. Het kind moet zich terecht vinden in de omringende wereld, het moet handelend ingrijpen, in de daad moet ook de ontlading zijn der geestelijke spanning. Hij gelooft dan ook niet zoozeer aan het nut van handenarbeid op grond van beschouwingen, die wel meerendeels wortelen in de oude vermogenstheorie en die de netheid en nauwkeurigheid, bij dit vak verkregen wilde aanbrengen op een ander gebied, maar meer zoekt hij den arbeid der handen als behoefte van den kinderlijken geest. Daarom bindt hij zich niet aan een bepaalden vorm; er mag met karton en hout gearbeid worden, maar de boter moet ook gekarnd, de steen gebakken worden. Hij maakt ook geen scheiding tusschen den handenarbeid in de school en de huisvlijt; het is hem een vreugde als een kind thuis volledig of op grooter schaal namaakt wat hij in de school gedaan heeft. Zoo toonde hij mij eens met blijdschap een

groot kartonnen model van een ringoven door een zijner leerlingen gemaakt.

Elk mensch van beteekenis ontdekt aan zijn medemenschen lang bestaande dingen, die hem echter onbekend zijn gebleven, en zoo heeft Ligthart ons doen zien in de eenvoudige ons omringende wereld al het opmerkelijke, al het schoone en vernuftige, dat de mensch voortgebracht heeft. De vloer en de steenen van uw woning, de boter op uw boterham, het weefsel van uw kleeren, zij werden alle tot verrassende producten van ingenieuze menschelijke werkzaamheid, en het is opmerkelijk te zien hoe velen in onze kultuurwereld onbekend staan tegenover deze dingen. Een niet meer jong doctor in de wis- en natuurkunde, die zijn vacanties dikwijls buiten doorbracht, vertelde mij eens, dat hij zich in zijn vacantie, inplaats van met zijn gewone theologische en wijsgeerige litteratuur, die anders zijn uitspanning was, bezig had gehouden met het lezen der „Handleiding bij het volle leven", en dat die hem heel veel dingen hadden geleerd, die hem anders onbekend waren gebleven.

Men heeft gemeend dat Ligthart de techniek in de school wou brengen. Natuurlijk gaf hij iets van techniek, en hij heeft wel eens vroolijk gespot over dames, die de gansche schepping Gods naar theologische of wijsgeerige begrippen in en uit elkaar konden zetten, maar niet in staat waren te volgen hoe de beweging in een werktuig door een eenvoudig stel assen en tandraderen werd overgebracht. Maar toch is onderricht in de techniek niet zijn doel en hij eischte niet dat de werking tot in finesses gekend werd. Een dame, die bij Ligtharts opvolger, van Leeuwen, eens een les had bijgewoond over de zetmeelbereiding, en van uit wetenschappelijk oogpunt verklaarde: nu weten de kinderen nog niet precies hoe wij zetmeel krijgen en

wat zetmeel is, kreeg ten antwoord: en nu blijkt u nog niet te weten wat Jan Ligtharts leerplan is. En zoo is het.

In dit leerplan staat dus het *persoonlijke* voorop. Vreemd is het daarom dat men het van materialisme en stofvergoding beschuldigd heeft. Juist de werkzaamheid van den menschelijken geest werd overal zichtbaar en volgens een brief aan Baarslag heeft juist het werken en studeeren voor het leerplan Ligthart dichter bij den godsdienst gebracht. In Zweden placht hij ook herhaaldelijk te zeggen dat hij zijn kinderen tenslotte plaatste tegenover het mysterie van het leven. In een der andere inleidingen heb ik Ligtharts paedagogiek gekarakteriseerd als een paedagogiek des levens. Hij zelf heeft nimmer geloofd aan de mogelijkheid om het leven mechanisch te kunnen verklaren of synthetisch te kunnen samenstellen. Tusschen kunstmatig en natuurlijk mineraalzout was en bleef voor hem een onderscheid. Het geheim des levens werd door hem erkend, maar niet in stelsel uitgedrukt.

Veeleer is dan ook het verwijt gegrond dat zijn leerplan staat en valt met zijn persoon. Ik geloof ook, dat de wijze waarop hij het uitgevoerd heeft, de tintelende bezieling die hij in zijn lessen gelegd heeft, moeilijk door een ander zullen kunnen nagevolgd worden. Slechts bedenke men dat dit geldt van elke methode. Oud-leerlingen van Prinsen konden, wanneer diens leesmethode aangevallen werd, met geestdrift antwoorden: maar dan had gij het hem zelf moeten zien doen. Mijn schoonvader, die een leerling van Bouman was geweest, sprak met groot enthousiasme over de lees- en aanschouwingslessen die deze gaf en ik zelf heb een aanschouwingsles van Catharina Leopold bijgewoond, over een simpel blaadje papier, die van opgewektheid tintelde en vol was van sprankelenden humor en

de kinderen aanzette tot levendige actie. Meermalen heb ik dit punt met Ligthart besproken. Hij wees er dan steeds op, dat hij getracht had den weg zoo nauwkeurig mogelijk aan te geven zonder in dikke en zware handleidingen te vervallen. Hij placht dan te zeggen: principieel sta ik geheel aan de zijde der „Nieuwe School" die de daden van den man voor de klasse erkent boven de methode, maar ook zij zullen ervaren dat het onmogelijk is voor ieder om zijn eigen methode te scheppen, en willen zij vruchtbaar werk doen dan zullen ook zij hun ideeën moeten neerleggen in methoden of leerboeken. Vergis ik mij niet dan is dit ook bezig te geschieden of is dit al geschied.

Bij het opstellen van zijn methode was Ligthart van zijn gewone ruimhartigheid. Hij wijst niet alleen aan welke platen en boekjes van hem zelf kunnen gebruikt worden, maar maakt ook een dankbaar gebruik van wat anderen hebben, en zoo heeft hij het pad voor velen gebaand. En zoo is zijn werk voor anderen even goed bruikbaar als een andere methode.

Ik heb bij het schetsen van Ligthart als didacticus er den nadruk op gelegd dat hij de eenheid voorstond. Voor hem was het dus onmogelijk de opvoeding te scheiden van het onderwijs en zijn dichterlijke denken onverbonden te laten bestaan naast zijn didactischen arbeid. Zoo mocht ook deze bundel niet uitsluitend den didactischen Ligthart geven, maar moest ook de lezers van dit boek brengen, zij het in mindere mate, tot de andere zijde van de persoonlijkheid, zoodat zij een indruk zouden krijgen van den geheelen mensch. Het stuk „Woensdagmiddaglektuur" brengt den man die stemming in zijn klas wil en een innig medeleven met zijn leerlingen; en dan dit klassieke stuk,

dat door elk die bij het onderwijs werkzaam is of menschen te examineeren krijgt, van de Montessori-leidster af tot den hoogleeraar toe, steeds gelezen moest worden: Van een zegen een vloek. Hierin uit zich zijn diepe ergernis over de hartelooze en dwaze dril waaraan wij onze kinderen blootstellen; de pijlen van zijn geestigen spot wonden, maar de menschlievende mensch brengt er een zacht licht in; en ook in dit artikel, een van zijn meest profetische en revolutionaire, geeft hij tegelijkertijd weer den weg tot opbouw: hij geeft een voorbeeld hoe een examen zou kunnen zijn. Het zou een dankbare taak zijn om het hier aangeduide concreet voor verschillende vakken uit te werken. Uitwerken, ziedaar wat er gebeuren moet met den arbeid van Ligthart. Bij zijn overlijden zei Proffessor Michotte van Leuven, dat zijn werken ons steeds meer zouden geven en steeds dieper inhoud zouden openbaren. Ik geloof dat hij gelijk heeft en dat ook op Ligthart het woord van toepassing is dat Höffding van Rousseau gebruikt: diepe bronnen drogen niet.

Dit is het laatste deeltje van opstellen dat in de comité-uitgave verschijnt. Als ons nog eenige steun gewordt, en wij vertrouwen dat die ons niet zal ontbreken, hopen wij nog dit jaar de Jeugdherinneringen te geven. Het is ons niet meer mogelijk dat te doen voor den prijs waarmee wij begonnen zijn. Maar hoewel de productiekosten van het boek vertwee- of verdrievoudigd zijn, zullen wij toch nog ook dat boek kunnen geven voor lager prijs dan waartegen het voor den oorlog oorspronkelijk in den handel kwam. Dan heeft het Ligthart-comité zijn taak vervuld. Het heeft Ligtharts werk binnen het bereik van tienduizenden gebracht. Moge zijn geest doordringen tot in de verste hoeken van ons land, in school en in huis. Aan

de geschiedenis moeten wij het overlaten zijn plaats aan te wijzen en zijn beteekenis vast te stellen. Moge die voor ons land een even groote zijn als zijn persoon is geweest voor degenen die hem na gestaan hebben, en zich steeds vol onuitwischbare dankbaarheid den zegen herinneren die van zijn persoon voor hen is uitgegaan.

's-Gravenhage, Paschen 1919. R. CASIMIR.

I. OVER BEPALINGEN VAN MIDDEL.

I.

Er was r's een streepjes-meester. Die had in zijn kast een klein schrijfboekje met een potlood. En als er nu eens een jongen erg lastig of ondeugend was, nam hij hem mede naar de kast. Daar schreef hij den naam van den overtreder in het boekje. En dan zei hij niets anders dan: „Pas op, dat het geen driemaal wordt.”

Dat middel scheen verbazend te helpen. De jongens kwamen zóó onder den indruk van dat eene streepje achter hun naam, in dat kleine boekje in de kast, dat ze wel zorgden, geen tweede streepje te krijgen. En nog nooit had er een, ook al was hij bij andere meesters een doodgestrafte deugniet geweest, een derde streepje bekomen. De gang naar de kast was als een gang naar 't schavot.

Een collega hoorde van dat prachtig succes. Ook hij had wel eens lastige jongens, heel vaak zelfs. En die nu te kunnen bedwingen met een enkel potloodstreepje, dat leek hem bizonder gemakkelijk. Hij schafte zich ook een klein opschrijfboekje aan, legde dit met een potlood in de kast, en nam bij de eerste gelegenheid de beste een bengel mee naar de kast. Daar schreef hij den naam van den overtreder in het

boekje. En daarbij zei ook hij niets anders dan: „Pas op, dat het geen driemaal wordt."

Maar het werd al spoedig tweemaal en driemaal en vijfmaal en tienmaal en twintigmaal. Er kwam een heele rij namen in het boekje, en achter iederen naam zag het zwart van de streepjes. 't Werd een wedstrijd onder de jongens, wie de meeste streepjes halen zou. En de gang naar de kast was als een gang naar een eeretribune, waar de gouden medaille werd uitgereikt.

Toen werd deze collega heel verstoord op den streepjes-meester. Hij vond, dat die vent een praatjesmaker en een kwakzalver was. Zoo'n streepje achter den naam, dat was klinkklare onzin. 't Was bespottelijk, dat hij er nog een oogenblik aan geloofd had. Een kind kon wel begrijpen, dat zulke schooiers niets om een streepje geven zouden, om een streepje in een boekje. Op hun d . nder moesten ze hebben. En hij liet het overvolle boekje liggen en gaf die schooiers op hun d . nder. En dat doet hij nog tot op den huidigen dag. Evenwel, zonder dat het helpt. Want de slagen zijn in deze hand even machteloos als de streepjes.

* *
*

Hoe komt het toch, dat een mensch zich zoo kan vergissen in het effect van streepjes en klappen? Daar heeft de spraakkunst wel een beetje schuld aan. En ook de paedagogiek. En dat zit 'em hoofdzakelijk in de beschouwing van de bepalingen van middel. In

de spraakkunst leer je altijd, dat bepalingen van middel het middel noemen, waarmee een zekere werking wordt verricht, en dan vertelt de meester er nog bij, dat zoo'n middel juist *middel* heet, omdat het zich bevindt *midden* tusschen den werker en z'n werk. Dat is alles heel mooi. Moeder snijdt boterhammen met het groote broodmes. Met het groote broodmes — bepaling van het middel. Het groote broodmes is midden tusschen moeder en het snijden in. Prachtig. En zoo leer je in de paedagogiek, dat er heel veel middelen zijn, om van ondeugende kinderen brave menschen te maken: vermaning, waarschuwing, bedreiging, en zoo een heel rijtje. Doch bij de opsomming der middelen vergeet men te letten op den hanteerder er van. En bij de beschouwing der middelen blijft men voor een grens staan, die men liever moest overschrijden.

Moeder snijdt boterhammen met het groote broodmes. Maar als Moeder nu eens geen boterhammen gesneden had met dat mes, doch stukken brood had afgebroken met haar handen? Zou dan *met haar handen* ook een bepaling van middel zijn geweest? Of houden de middelen op, zoodra we aan en in het menschelijk lichaam komen? Dat mogen we toch niet aannemen. Niet de handen als zoodanig breken het brood. Maar *Moeder* doet het, Moeder, die de handen gebiedt en bestuurt. En zoo brengt een ruimere opvatting van het begrip middel ons naar het menschelijk lichaam en binnen het menschelijk lichaam en voert de beschouwing der middelen ons naar den werker,

die zich van deze middelen bedient. Hoe vinden we dien?

We schrijven — met een pen: bepaling van middel. We hanteeren de pen — met onze vingers: bepaling van middel. We beheerschen de vingers — met onze spieren: bepaling van middel. We roepen de spieren op — met onze zenuwen: bepaling van middel. We kommandeeren de zenuwen — met onze hersenen: bepaling van middel. We wekken die kommando's — met —? Langs een rij van middelen klimmen we op tot den gebieder, die geen middel is. Of is ook deze slechts middel, en is er een ander die gebiedt? Een ander, die ons als middelen gebruikt, waardoor hij zich uitleeft? Wij wekken die kommando's. Doch wie zijn die wij? Het geheele lichaam in al zijn verschillende onderdeelen is een samenstel van middelen, waarvan *ik* zich bedient. Doch waar is die ik, die alleen geen middel zou zijn? Kunnen we hem afzonderen, zoodat enkel de middelen overblijven? Of kunnen we deze een voor een verwijderen, zoodat alleen dat ik overblijft? Waar woont die ik? Wat is hij? Hoe openbaart hij zich? Kan hij zónder middelen bestaan? Kan hij dóén, zonder middel?

Eigenmachtig trekt de mensch grenzen. Zoo noemen wij middelen de dingen, die van buitenaf komen, om ons tot zekeren arbeid in staat te stellen. De hamer is een middel, waarmee we spijkers in het hout slaan. Doch wat is die hamer anders dan een verlengstuk van den arm en een verharding van de vuist? Waar deze hard genoeg is, verstrekt hij zelf tot hamer. En

de schrijfpen? Ware onze vinger scherp en puntig genoeg, dan behoefde hij in de pen geen schrijfmiddel aan te nemen. Kinderen schrijven met de vingers in het zand of op bewasemde vensterruiten. Ook doopt deze of gene zijn vinger wel eens in den inktpot, en schrijft er mee. De letters worden dan wel een beetje te grof voor een brief, maar 't verschil van fijnheid is geen verschil in wezen. Lieten we den nagel van onzen wijsvinger groeien en cultiveerden we dien tot schrijfnagel, hem aanpuntend en splitsend, dan hadden we wellicht geen vogelpen of stalen pen noodig. Thans vullen deze een speciale ontoereikendheid aan. En is dit niet met alle middelen zoo? Is de lepel niet de komvormige hand, waarmee de lepellooze wandelaar zich water schept uit de beek? Is de vork niet een stel vingers, dat zich niet brandt aan de spijzen, dat ook de vetste dingen naar den mond kan brengen, zonder de hand te verontreinigen? Is niet ieder mes, iedere beitel, ieder boorijzer — een snijtand, iedere priem een hoektand, ieder stel molensteenen een paar kiezen? Zijn de kleedingstukken iets anders dan nieuwe lagen huid, die we naar believen aan- en af kunnen leggen, beschermingsmiddelen van de fijnere weefsels? Is het kanon niet in principe gelijk aan den mond, wanneer de kleine bengel er kersepitten uit weg doet vliegen, eerst zijn mond volpersend met lucht, om daarna die lucht met kracht te laten ontsnappen? Bijna ieder stuk gereedschap, ieder werktuig, is in prototype vertegenwoordigd in ons organisme en kan beschouwd worden als de kunstmatige

uitbreiding en ontwikkeling van dat organisme. Met dat organisme samen behooren ze tot de wereld van middelen, waardoor de ikheid haar taak verricht. Maar nog eens, wie is die ikheid? IJdele vraag! „Wer ist das Wesen, das sich Ich nennt?” roept ook Carlyle uit in Sartor Resartus. En Van Eeden in „Van de passielooze lelie”:

Waar is ik? Wie is de ik-zegger, die recht heeft?
Voorwaar, er zal geen ik-zegger zijn buiten God.

De ikheid, zichzelve zoekend, is dat niet het groote levensmysterie? Dwalende door geheimvolle ruimten zoekt de zoeker zichzelf. Maar zoo min als de vinger zichzelf kan vasthouden, zoo min kan de ikheid zichzelf onderscheiden. Zij is de beschouwster. En waar is het oog, dat zichzelf aanschouwt?

* * *

En toch, tot die ikheid moeten we doordringen, wanneer onze opvoeding waarlijk een stijging der persoonlijkheid zal bewerken. Zij, de verborgen heerscheresse in het zichtbare spel der strakke denkbeelden en kleurige neigingen, zij, de stille kracht in het mechanisme der middelen. En omgekeerd, die ikheid zal voor een belangrijk deel de uitwerking van onze middelen bepalen, zij, die een wereld van wilskracht manifesteert in een enkel potloodstreepje, zij, die een stroom van machtelooze drift doet wegvloeien in een onvruchtbaar pak slaag.

II.

Bij het overpeinzen van het wezen der ikheid komen we tot de onderscheiding van twee hoofdbestanddeelen, die we aan iedere ikheid inwonend denken: levenswil en zelfbesef. Zonder een eigen, autochtoon, als uit de diepte van het zelfbestaan opborrelend willen, kunnen we ons geen ikheid denken, toch evenmin zonder besef van eigen bestaan. Het eerste is het actieve, het laatste het schouwende element.

Over beiden een enkel woord, en dan eerst over het laatste.

In een plant weten we wel een levenskracht, die haar tot groei en ontwikkeling dringt, doch we onderstellen in haar geen bewustheid van 't geen er in en met en om haar geschiedt. Daarom noemen we haar een onbezield wezen. Of deze benoeming juist is? Of er in de plant misschien wel een besef schemert van eigen bestaan en de haar omringende wereld? En of alleen de ontoereikendheid van ons waarnemen en daardoor van onze kennis een grondverschil maakt van hetgeen slechts een graadverschil is? In deze vragen behoeven we ons niet te verdiepen voor het thans beoogde doel. We wilden namelijk alleen maar bewustheid in eigen leven stellen naast een aangenomen onbewustheid in andrer leven, om daaruit te doen zien, dat althans voor ons denken bewustheid niet aan alle leven gebonden behoeft te zijn. We

constateeren haar bij onszelf. Uit verschijnselen en verklaringen erkennen we haar bij anderen. Ook bij dieren. Doch een levenselement, een onmisbaar levenselement, durven we haar niet te noemen. De physieke werkingen in de plantenwereld doen zich aan ons voor als volkomen vreemd aan alle bewustheid, zooals eveneens de normale werking van enkele organen in ons eigen lichaam, maag, nieren en andere.

Bewust — het woord zegt het zoo juist — is weten. Weten wat er is en gebeurt, weten wat we zelf doen, weten wat er in ons omgaat. Meer niet dan weten. 't Is of er in ons geestelijk leven een vijver is, waarin een groot aantal verschijnselen van buiten- en binnenwereld weerkaatst worden. Ieder voorwerp, ieder geluid, iedere geur — iedere zinnelijke, doch ook iedere geestelijke gewaarwording of werking; elke overweging, elke vergelijking, elke conclusie, elk verstands-, doch ook elk gevoelsfeit; alle aandoeningen, alle gevoels-, doch ook alle wilsbewegingen, — heel het zoo rijk verscheiden leven van zinnen en ziel roept zijn beeld te voorschijn op den effen spiegel van dit vijvervlak. En — onoplosbaar mysterie — de vijver weerkaatst ook zichzelven.

Die weerspiegeling is levensloos, gelijk alle weerkaatsing. Hoe fel de vlammen van een brandend huis mogen flikkeren in de watervlakte van de naastgelegen gracht, ze zullen daar geen hitte veroorzaken. Het spiegelbeeld heeft slechts den schijn van het leven. En zoo is de bewustheid op zichzelve ook niets dan het schimmenspel van de wajangvertooning.

Het leven zelf is actie. En die actie noemden we hierboven: geopenbaarden levenswil.

* *
*

Men behoeft slechts jonge kinderen en ook jonge dieren gade te slaan, om te zien hoe die levenswil aan de voorstelling voorafgaat. Het kuikentje kruipt uit het ei en loopt al gauw de wereld in, zoekend naar voedsel. Het zet zijn streven, zijn schijnbaar onbewust streven binnen de eierschaal, thans in de wijde ruimte voort. Het pasgeboren kind zoekt de moederborst, plooit de lipjes om den tepel, en zuigt. Wie heeft hem dat geleerd? Had het eenig idee van die nieuwe voedingsbron, waaruit hem de eerste maanden het blanke levenssap zal toevloeien? Had men hem vooraf les gegeven — wellicht een „aanschouwingsles"? — in moederborsten en zuigende lipjes? Zonder bewustheid van 't geen hij met zijn kleine handjes voelt en met zijn zachte lipjes grijpt, volgt hij den innerlijken drang, den drijvenden drang. Die drang is dus primair, het actieve element van zijn nog in de windselen liggende persoonlijkheid.

Niet alleen de drang naar voeding, naar beweging, naar voortplanting vormen dit actieve element. Er openbaart zich ook al gauw een drang naar weten en een naar zedelijk doen. De aandacht richt zich op hetgeen de zintuigen waarnemen. En de zedelijke eigenschappen uiten zich in de verhouding tot de omringende wereld van menschen, dieren en dingen.

Een physiek, een verstandelijk, een zedelijk streven borrelt uit onbekende diepte op.

Dit streven gaat vooraf aan de bewustwording er van, natuurlijk ook aan de bewustwording van hetgeen er door verworven of voortgebracht wordt. Het kind grijpt naar een bal, tuurt naar een vlieg, luistert naar gezang. Dit grijpen, turen en luisteren zijn levensuitingen, die leiden tot indrukken en aldus tot kennis. Maar die bal en die vlieg en dat gezang hebben aan die levensuitingen niet het aanzijn geschonken. Hoogstens hebben ze die gewekt. Het streven. was autochtoon, uit zichzelf voortgekomen, de kennis was product van dien oorspronkelijken levenswil. En zoo ook in het zedelijk leven gaat het bestaan en het uitleven der eigenschap aan haar bewustwording vooraf. Het kind *is* inschikkelijk of bazig, openbaart dat in den omgang met anderen, en komt dan pas vroeger of later tot het besef van zijn aard. Soms ook nooit.

Levenswil en bewustheid noemde ik de hoofdbestanddeelen van de ikheid. De eerste het actieve, de laatste het schouwende element. De eerste primair de tweede secundair. De eerste een autochtone kracht, toegerust met tal van eigenschappen, de laatste haar afspiegeling en de afspiegeling van alles wat zij produceert.

Met deze onderscheiding is het essentiëele der persoonlijkheid in den levenswil gelegd, terwijl de bewustheid als doode afspiegeling absoluut geen beteekenis zou hebben. Deze opvatting kan echter niet juist zijn. De bewustheid treedt al spoedig als een

factor op in ons geestelijk bestaan. Zij noteert, zij fixeert, zij controleert. Zij constateert de ervaringen, legt ze vast, bewaart ze wanneer ze reeds lang gestorven zijn, en wordt daardoor een controleerende regelaarster van den levenswil.

* *
*

Wat ik in deze regelen heb trachten uiteen te zetten is, indien wijsheid, dan wijsheid die de menschheid reeds voor eeuwen heeft gehoord en die ze door de eeuwen heen in beeldspraak van geslacht tot geslacht heeft overgedragen. Van oudsher heet het hart de springbron des levens en niet alleen des physieken, maar ook des geestelijken levens. Uit het hart des menschen komt alle gerechtigheid en ongerechtigheid voort. Niet het hoofd is de bron der grootsche daden en zelfs niet der grootsche gedachten: Les grandes pensées viennent du cœur. In deze beeldspraak is alzoo ook uitgedrukt, hoe niet het wikkende en wegende hoofd, hoe niet de klare bewustheid onze levenskrachten oproept, maar omgekeerd deze laatste het aanzijn geven aan de gedachtenwereld, die zich in den loop van ons leven vormt. Innerlijke, oorspronkelijke driften projecteeren zich op het verstandsvlak af. Ze drijven ons tot zeggen en we heeten te redeneeren. Doch het is een spel der gevoelsprojectiën op het vlak van 't verstand, de wajangvertooning der driften. Niet absolute waarheden treden op het geestelijk tooneel, met priesterlijke waardigheid, afgezanten van een alleen en alwetend God, maar in gedachtenlijnen

omgezette neigingen. En ook waar de gevoelens eerst tot daden hebben gedreven en deze, tot ervaring leidend, het verstand met nieuwe kennis hebben verrijkt, ook daar is de ervaringswijsheid alleen geprojecteerde levenswil, die zich in daden heeft gemanifesteerd.

Ons redeneeren is dan ook meestentijds niet anders dan uitwisselen van wenschen, die we als waarheden aanbieden. Heet ook niet de wensch de vader der gedachte? En 't behoeft ons niet te verwonderen, dat de menschen 't zoo zelden eens kunnen worden. Daar spreken de redenaars in 't parlement. 't Zijn de kundigste, eerlijkste, welsprekendste mannen van 't land. Maar ze verstaan elkaar niet. 't Is of twee vuurspuwende bergen met elkander gingen redeneeren in dwarrelende rookwolken. Daarbinnen gloeien de hartstochten en blaken de driften, en daarboven stijgt de rookzuil der redeneering, de donkere verstandstaal van den laaienden levenswil.

Evenals de oude beeldspraak aan het hart de uitgangen des levens toekent, beperkt zij het hoofd niet tot een projectievlak van de primaire neigingen, een verzamelplaats van gecodificeerde wilsuitingen, doch kent zij aan het verstand ook een actief bestaan toe. Het hoofd, zoo heet het zelfs, moet het hart beheerschen. Doch wat beteekent dit anders, dan dat het hart zichzelf beheerscht? Waar de levenswil tot ervaringen leidt en deze hem bij verdere uitlevingen tot begrenzingen verstrekken, daar is toch immers de verworven wijsheid niet iets zelfstandigs, dat tegen-

over en zelfs boven den levenswil positie mag innemen. Daar is de wijsheid wilsprodukt, levensvrucht, en mag men dus zeggen, dat de levenswil zichzelf controleerd, gelijk een machine die haar eigen arbeid registreert.

* *
*

Niet alle levenswil komt bij iedereen tot bewustheid. In de eerste plaats niet, doordat heel wat van die energie blijft sluimeren, nooit tot uitleven in daden komt. Dan schemert zij wellicht in een flauw illusieleven, dan roept ze misschien kleurige droomen op, maar tot volle bewustheid stijgt ze niet. Doch in de tweede plaats ook, doordat, ofschoon de levenswil zich in krachtige activiteit openbaart, niet elke actie bewust wordt. Het is dan, alsof het vijvervlak van het zelfbewustzijn doffe, niet weerspiegelende plekken heeft. Hoe vaak hooren we, dat iemand in volkomen onbewustheid iets heeft bedreven en er zich later niets meer van herinneren kan. Dan is het leven in hem ongestoord zijn gang gegaan, terwijl hij zelf er niets van wist, zooals dag aan dag de normale werking onzer inwendige organen buiten ons bewustzijn omgaat.

Er is dus een leven zonder levensbesef. Er is ook een leven met een waanbesef. Dan komen er valsche, verwrongen beelden in een misvormden spiegel. De gedachten correspondeeren niet met de wilsuitlevingen. Doch in al deze gevallen — bij flauwe

bewustheid, bij onbewustheid, bij waanbewustheid — het innerlijk leven gaat door.

Gansch omgekeerd is het, wanneer er van buitenaf beslag wordt gelegd op het bewustzijn, terwijl het innerlijk leven onberoerd blijft. Dan is er een uiterlijk schijntje van leven. Dan is er een gedachtenspel, totaal vreemd aan het spel der neigingen. Dan is er een levenskomedie, maskeerend de levensrealiteit. Dan is er, wat een valsche beschaving van een mensch maakt.

III.

In de laatste woorden klinkt een verwijt aan de schijnbeschaving, die beslag legde op het bewustzijn en daarmee het echte realiteitsleven maskeerde met een onwerkelijk gedachtenleven.

Aan die schijnbeschaving heeft de school groote schuld — de school, van de bewaarschool af tot en met de hoogeschool toe, de school in al haar geledingen. En de kerk niet minder.

Die hebben het op haar geweten, dat de beschaafde menschen praten zonder ondergrond, woorden wisselen als in een zinledig klankenspel.

Dat ligt echter niet aan de school en de kerk als zoodanig, maar aan de velen die geroepen zijn haar te dienen. En eigenlijk ligt het ook aan hen niet. Want een geroepene kan het toch waarlijk niet helpen, als hij niet tot de uitverkorenen behoort. Alle ouders zijn geroepen, hun kinderen op te voeden, dat is: den levenswil dier kinderen in de goede

richting te helpen leiden. En hoeveel ouders doen dat? Hoeveel ouders meenen hun opvoedingstaak voortreffelijk te vervullen, wanneer ze hun kinderen wat opleggen en inprenten, wat beschavingsplichten, wat fatsoensmanieren, wat zedelijke voorschriften?

Doch bij wie ligt dan de schuld?

Laten we niet van schuld spreken en liever trachten de fout te zien en te verklaren.

De fout is, dat men alleen de *vernismethode* volgt.

Dit is een voortreffelijke methode om de doode dingen te beschermen tegen de bedervende invloeden van lucht en vocht, een methode die bij velerlei voorwerpen op onderscheiden wijzen wordt toegepast. Het blanke hout zou door indringend water en begeleidende lucht gauw verrotten, daarom wordt het met een laagje vernis of verf bedekt. De kachel zou, als wij 't niet voorkwamen, al spoedig een al te nauwe kameraadschap sluiten met het vocht en de zuurstof uit de lucht en gaan roesten; daarom wordt zij gepotlood, d. i. in een dunnen mantel van zwartsel gehuld. Onze schoenen leveren een heerlijken voedingsbodem aan de sporen van in de lucht zwervende zwammen; liever dan ze zoo langzaam te doen opgebruiken, maken we daarom het leer ontoegankelijk voor de zwervende uitzuigers door een laag vet. En de dierenhuid zelf, hebben we haar, aleer ze bruikbaar leder kon worden, niet zoo van looistof doortrokken, dat ieder van haar vezelen door een huidje van looistof omgeven was en onaantastbaar geworden? Zie eens om u heen, al dat teeren en ver-

nissen en verven en looien en poetsen, heeft het niet overal dezelfde bedoeling? Uw schoenen danken hun glans aan de vernismethode, en wanneer ge wellicht verlakte schoentjes draagt, dan is 't nog precies hetzelfde, zoo goed als er in principe geen verschil is tusschen de gepotloode kachel van vroeger en de geëmailleerde van nu.

De vernismethode heeft het voortreffelijke oogmerk, een bederfwerende bedekking te vormen, en is gericht tegen de buitenlandsche vijanden. En zonder onze militairen te beleedigen, kunnen we constateeren, dat er groote overeenkomst is tusschen de legermacht eener natie en de laag schoensmeer op het voetbekleedsel van den pronkenden straatschooier: overeenkomst in doel. En welk een mooi en edel doel! Verdediging der onschuld tegen de roofzieke aanvallen der hongerende boosheid! Zeker, er is ook verschil. Een leger is een levend organisme, de laag smeer een passieve massa. Doch daartegenover is er behalve de overeenstemming in doel, nog een andere gelijkheid. Niet alleen beschermen, ook verfraaien moet de zwartsellaag ons schoeisel. En ziedaar een element, dat op alle gebied de vernismethode is binnengedrongen, en dat zelfs in die mate de overhand heeft gekregen, dat menigeen alleen oog heeft voor het vermooiende. De schitterende uniformen, de opwekkende krijgsmuziek, de sierlijke bewegingen, al de pracht der parades doet ons wel eens den eigenlijken dienst van het leger vergeten, soms hoogst ondankbaar miskennen. En zoo ziet het oppervlakkige oog ook bij

de gepolitoerde kast en haar duizenden verwanten het blinkende omhulsel, zonder te letten op den nuttigen en onmisbaren dienst.

* *
*

Ik zal van de vernismethode geen kwaad zeggen. In de wereld der doode dingen is zij ons behoud. En in de wereld der levende dingen? In de menschenwereld? Nu, daar is van haar ook nog wel iets goeds te vertellen.

We hebben allen wel eens gehoord, dat in de heete luchtstreken de planten zichzelf tegen een te groot vochtverlies beschermen door een dikke huid. Deze houdt een te sterke uitwaseming tegen. Doch wellicht heeft niet ieder nog het verband leeren kennen tusschen blanketten en zelfverdediging. En toch bestaat ook dit. Wanneer in de warme landen sommige boomen dreigen te versmachten van dorst, zweeten ze hars uit, om hierdoor de verdamping van hun vocht tegen te houden. Wat is dit anders dan zich dekken met een beschermend laagje? En zelfs zijn er vele kruiden, die zich omhullen met een wolkje van aromatische geuren, door oliekliertjes in de opperhuid der bladeren afgescheiden. Proeven hebben bewezen, dat zulk een omwolking van vervluchtigde olie het vochtverlies door verdamping aanmerkelijk beperkt. Hier wordt door deze bedekking ook een vijandige invloed van buiten-af gekeerd, de te groote warmte. En zoo is het dus de vernismethode, welke de plant zelf toepast tot haar eigen behoud. Niet alleen de plant

is zoo natuurwijs. Het zalven der huid — we zien het nog bij den herder der poesta, als hij zich met spek insmeert, zooals we het bij de oude Grieken zagen, toen de olijfolie een aanvulling was op de minder omvangrijke kleeding [1]).

En nu de vernismethode in de geestelijke wereld. Op het bewustzijn wordt beslag gelegd niet door uit eigen willen opborrelende meeningen of door eigen ervaring ontstane gedachten, maar door het „leeren", het opdringend en opdwingend leeren der volwassenen. Dat is nu op zichzelf geen fout. Het kind toe te rusten met kennis en wijsheid, aleer het door eigen uitleven die kennis en wijsheid zelfstandig verwerft; het kind een besef van plichten aan te brengen, aleer het die plichten als vruchten van eigen zielsontwikkeling zelf heeft zien rijpen; het kind, in één woord, te verrijken met de schatten der intellectueele en moreele overwinningen der menschheid, aleer het die zelf zou kunnen produceeren of ook maar waardeeren — dit is een toepassing der vernismethode, die alleszins aanbeveling verdient. We behoeven niet, en we mogen zelfs niet het bewustzijn der kinderen dermate ontzien, dat alleen hun eigen uitlevend willen er zich op projecteeren zou. Mits we — en dit is de groote voorwaarde, waaronder onze beslaglegging waarlijk een deel der opvoeding heeten mag — mits we maar niet in die beslaglegging *de* opvoeding zien.

---

[1]) Deze bizonderheden zijn ontleend aan een opstel van Prof. Dr. A. Kirchhoff over „Steppen- und Wüstenvölker".

Velen houden zich verantwoord met het houden van lessen en preeken, het opleggen van voorschriften en plichten. Ze beschrijven het verstandsvlak hunner kinderen, alsof dit een wassen tafeltje was. Doch al wat ze zeggen, gaat buiten het hart om. En ze laten dat hart maar stilletjes voortleven, zonder contact met het volgeschreven bewustzijn. We moeten het kind leiden in het uitleven van zijn levenswil, en helpen in de klare bewustmaking daarvan. Dat is opvoeding. En wanneer we hem daarbij kennis en wijsheid aanbrengen, die ver zijn jaren vooruit is, dan kunnen we dit beschouwen als een tegemoetkomen aan zijn ontwikkeling: zoodra die kennis en wijsheid door eigen arbeid en leven zijn waarlijk bezit zullen worden, zal de geboorte er van vergemakkelijkt worden, doordien de vorm reeds gereed lag. Bewustwording wordt dan verhaast door het samenvallen der ervaring met de voorhanden formuleering.

Een vroegtijdig inprenten van verstandelijke en zedelijke waarheden acht ik dus op zichzelf geen kwaad. Dit is een geestelijk vernissen, dat het kind tegen dwaling en slechtheid beschermen kan — een bederfwerend middel, een schuttend omhulsel. Schoon op zichzelf onvoldoende, kan het een waardevolle steun zijn. Ongelukkig echter, dat veler „opvoeding" zich hiertoe beperkt. En nog ongelukkiger, dat men, vergetend hoe 't vernis in de eerste plaats beschermen moet, er een sieraadje van maakt of — men vergeve mij het platte beeld — maar uit gewoonte de kwast hanteert, zonder te vragen of het opgelegde vernis

ook maar eenigen dienst doet. Dit komt voor. Dit komt veelvuldig voor.

En dit deed mij spreken van een valsche beschaving.

IV.

Toen ik nog „Zielkunde" leerde met het oog op mijn voorbereiding tot het onderwijzersambt, of eigenlijk — o schande! — tot het onderwijzers*examen*, toen leerde ik, dat de zinnen de „poorten der ziel" waren en dat niets in de ziel aanwezig kon zijn, of het moest door die poorten zijn binnen gekomen. Wat er op die wijze de ziel bevolkte, heette een „voorstelling". Zulk een voorstelling kon een aangenaam of onaangenaam „gevoel" verwekken — aldus ontstond het gevoel als *gevolg* van voorstellingen — en dit gevoel kon in de ziel een kracht oproepen om het te bestendigen of te verdrijven, de kracht van „wil". De *wil* kwam dus als *tweede gevolg*, het *gevoel* als *eerste gevolg*, en de voorstelling was de wegbereidster, de veroorzaakster.

Bij die lessen in zielkunde, welke wij als 16jarige jongens genoten, werd de Ziel dan ook gedefiniëerd als „datgene, wat in ons *denkt*, *gevoelt* en *begeert*." Eerst denken, dan gevoelen, ten slotte begeeren. En de ziel was „datgene". Vager kon het al niet. Maar reeds toen trof het me, dat onze lesmeester, die ook het aanschouwelijk onderwijs aanprees — we moesten toen altijd opstellen maken over het verschil tusschen aanschouwings- en aanschouwelijk onderwijs — dat de zielkunde-leeraar met zijn geestdrift voor de aan-

schouwing, onze *eigen zielen* bij zijn lessen gansch en al buiten beschouwing hield en dat hij anders in die ziel wellicht nog iets had gevonden, dat niet door de bekende poorten was binnengekomen, iets dat er oorspronkelijk in *was*, iets gansch eigens, vreemd aan de buitenwereld.

Ach, hadde de man ons eens gebracht tot een openhartige uiting van wat er in ons omging, hadde hij al die woelende en worstelende krachten in dat mystieke „datgene" eens naar buiten geroepen, tot klare bewustheid gevoerd, wat hadde hij mij wellicht onnoemelijk veel smart en innerlijken strijd, ja veel wanhoop bespaard. Nu belastte hij mijn bewustzijn met veel wijsheid, „zielkunde", waarvan ik de juistheid niet voelde, en liet hij mij alleen met een chaotische zielewereld, waarvan ik het duistere en in zijn duisterheid vaak diep troostelooze bestaan maar al te smartelijk ervoer. Eerst de voorstelling? Maar als dat waar was, kon een bepaalde serie voorstellingen toch gansch en al beschikken over de ontwikkeling eener ziel? En ondanks de voorstellingen, die mijn ziel van jongs af bevolkt hadden, was daar iets, dat — onafhankelijk van die voorstellingen — naar ontplooiing, naar uitgroei, naar verlossing hunkerde, een *wil naar uitleving*, een krachtig geestelijk element, dat zich gebonden voelde in onwetendheid, in onmacht, en dat smachtte naar een bevrijding uit de banden van niet-begrijpen en niet-vermogen. Als een vreemdeling keek ik de wereld aan, en de voorstellingen lieten mij koud.

Van toen af — en eigenlijk al van vroeger, al was het me nog niet klaar bewust — leeft in mij de idee, dat niet de voorstelling primair is en van oorspronkelijk veroorzakenden invloed, maar dat de *wil* autochtoon is, de uitstroomende levenskracht, het actieve element. Doch niet de wil in de dagelijksche beteekenis van het woord en die vaak niet anders is dan een starre vasthoudendheid, maar de zoekende, de strevende, de hijgende en stijgende, de trekking der ziel. Deze levenswil is de stuwkracht en bepaalt tevens de richting van ons uitgroeien. Hij doet ons zoeken naar voedsel voor lichaam en geest en ziel. Wat hem bevredigt, geeft een gevoel van voldoening en welbehagen; wat voor hem beteekenis heeft, wordt met bizondere belangstelling waargenomen. En zoo is de wil niet gevolg van een voorstelling, maar omgekeerd is de voorstelling en heel het geestelijk bezit gevolg van een hongerenden levenswil. Zijn kracht en bedoelingen te leeren onderscheiden, zijn uitleven te volgen en te leiden, dat is de voornaamste taak der opvoeding.

* *
*

Wanneer er tusschen ons menschen niet veel overeenkomstigs was, zouden we malkaar moeilijk of in 't geheel niet begrijpen. Doch de althans soortelijke gelijkheid van aanleg maakt het onderling verstaan mogelijk en daarmee de opvoeding. Er is echter een groot verschil in rijpheid, en niet alleen in *rijpheid door levenservaring*, maar ook in *rijpheid van aanleg*.

Door de eerste kan een grijsaard wijzer zijn dan een kind, maar door de laatste kan een jongere verreweg de meerdere zijn van een veel oudere. Een kind kan *reeds als kind* zijn ouders overtreffen. En dit maakt de verhoudingen in de opvoeding en in 't leven vaak moeilijk. Dit maakt ook, dat discussie en debat zoo vaak onvruchtbaar is.

„Wist gij niet, dat ik zijn moest in de dingen mijns Vaders", zei Jezus als knaap tot zijn ouders. Al is het niet met die diepe overtuiging, met dien zielsernst en op dien toon van gezag, toch gaat er in menig jongere iets dergelijks om, als hij berispt of bestraft of gedwongen wordt door een physiek of wettelijk of oeconomisch sterkere. En dat maakt, dat de „opvoeding" van zulk een sterkere vaak averechts werkt. Invloed op het uitgroeien van den levenswil kan alleen uitgaan van een rijper levenswil. Ik wil hiermee niet den onopzettelijken invloed loochenen van meer of minder beteekenende omstandigheden, dus ook niet van lager aangelegde personen, doch de rechtstreeksche opvoeding, die een sneller uitgroei in goede richting bevorderen wil, kan alleen uitgaan van den innerlijk meerdere. En welke middelen daarbij aangewend worden, kan betrekkelijk onverschillig zijn, daar ieder middel slechts waarde heeft als drager van zielekracht. C'est le ton, qui fait la musique. En het is de persoonlijkheid, die aan het middel zijn levenskracht en dus zijn invloed verleent.

Dit is zoo waar, dat dezelfde woorden een anderen geest, een andere sterkte, een andere uitwerking heb-

ben, naarmate de een of de ander ze bezigt. Het is niet het woord, dat macht heeft. Het is de ziel, die het woord doet trillen van leven. En of dit woord geschreven of gesproken wordt, 't is ál eender. Ge vóélt immers in de taal den mensch? Het stelonderwijs kan daarom niet buiten het leven omgaan. Het ware stelonderwijs is menschvorming. Doe den mensch uitgroeien en zijn taal groeit mee. Dan is het stellen verder een kwestie van oefenen. Dan krijgt ook ieder zijn eigen stijl even goed als zijn eigen handschrift.

Men zal erkennen, dat deze beschouwing een strijd over middelen in de opvoeding van geringe vruchtbaarheid acht. Het groote middel — dat zijt gijzelf. Uw zuiverste *zijn* is de sterkende of — helaas ook menigmaal — verzwakkende kracht, die jongeren en ouderen beïnvloedt. Waar geen electriciteit is, daar helpen ook de beste geleiders niet. Doch waar de electrische kracht wél is, daar baant ze zich een weg ondanks alles. Ieder middel is slechts een geleider, waardoor uw persoonlijkheid zich manifesteert. En kunt ge die onder bepaalde omstandigheden niet anders doen gelden dan door slaan, welnu sla. Doch meen niet, dat het *slaan* op zichzelf eenig succes waarborgt. Menigeen toch slaat, en slaat zelfs geducht, zonder er iets anders mee te winnen dan toenemend verzet, klimmende brutaliteit en inkankerende haat. Ook het slaan wordt in zijn opvoedkundige uitwerking beheerscht door de geestelijke kracht die er achter zit. De geschiedenis heeft trouwens zonneklaar bewezen, dat harde, zelfzuchtige dwang revo-

luties kweekt. De eenige menschelijke dwang, die waarlijk opvoedend werkt, is de onbelemmerde uitstraling der innerlijke meerderheid. Zelfs al heeft deze geen dadelijk succes, dan gaat haar kracht toch niet te loor. Innerlijke meerderheid, die niet gelijk staat met zoetelijke braafheid, maar die, als intenser levenswil, heerscherskracht in zich heeft, en die heerscht, niet om het zwakke, te vernietigen, maar om het zwakke te stalen en te sterken. Den laatsten tijd is in de onderwijzerswereld herhaaldelijk het slaan verdedigd als een onmisbaar tuchtmiddel. In zooverre dit slaan niet uit de schoolpractijk verdwenen was en steeds oogluikend was toegelaten, mag deze verdediging als een uiting van oprechtheid gewaardeerd en moet zij als een strijd voor zelfbehoud geëerbiedigd worden. Doch waar het slaan volkomen en van ganscher harte is afgeschaft, daar zou invoering een teeken zijn van achteruitgang, van verzwakking der persoonlijkheid van den onderwijzer. Een bedenkelijk teeken in een tijd, die de draadlooze telegraphie ook op geestelijk gebied heeft zien veldwinnen.

V.

Wat is de practische waarde van de beschouwingen, welke ik onder den aan de spraakkunst ontleenden titel hier ter overweging aanbood? Zal er in de opvoeding iets veranderen, of ik de gedachte primair noem dan wel den levenswil? Het komt mij voor van wel. In het eerste geval zal men door onderwijzing

en betoog zijn eigen inzichten meedeelen en zoo trachten die over te dragen op degenen, die opgevoed moeten worden, men zal beslag leggen op hun bewustzijn en vandaar uit het opborrelend en opbruisend leven willen beïnvloeden. In het laatste geval zal men de jongeren wel helpen in de bewustwording hunner eigen ervaringen, men zal hen dus leiden bij het vormen hunner *eigen* gedachten en dus ook wel werkzaam zijn aan de kristallisatie van hun bewustzijn, doch bovenal zal men zichzelf geven, zichzelf, dat is niet de geërfde of zelfs de geproduceerde wijsheid, maar zijn leven, zijn dóén, en daarvan zal men eenige inwerking hopen op de jongeren. Opvoeding wordt dan minder een handwerk of een kunst met bepaalde voorschriften, maar een overdragen van zielekracht. Onderwijzing en betoog, voorschrift en prediking worden niet terzijde geschoven en uit de opvoeding verwijderd, maar zijn meer de hulpkrachten; hoofdfactor is het uitgroeiend en met de jeugd meelevend leven.

We hadden eens een schoolfeest. Eenige honderden kinderen vulden de ruime gymnastiekzaal. En in een bui van uitgelatenheid hadden we hun vrijheid gegeven, om te jubelen en te tieren, om, los van alle band, dooreen te springen en te zingen als op een ouderwetsche kermis. Daar maakten ze maar al te gretig gebruik van. Doch binnen betrekkelijk korten tijd was 't zoo'n spektakel, dat het ons te bar werd. Ruwheid en ongemanierdheid kwamen opzetten en de dartele overmoed hier werd brooddronken baldadig-

heid daar. Toen moesten we er een eind aan maken. Maar dit was gemakkelijker gezegd dan gedaan. Boven 't heidensch lawaai kon geen onderwijzersstem uitschreeuwen. Geboden drongen niet verder door dan tot den allernaasten kring. En daar werden ze natuurlijk niet opgevolgd. De kleine schavuiten die 't gebod opvingen waren niet in de stemming om er zich aan te houden, ze liepen door, verspreidden zich onder de massa en verloren zich in 't gekrioel. Wat nu? Met een stok bombardeeren en zoo stilte bewerken? Een der volwassenen bedacht zich niet lang, hij sprong tusschen de massa in, juichte als de grootste kwajongen, en kreeg toen binnen enkele minuten de honderden om zich heen. Geen bijenzwerm kon zóó om de koningin tieren als deze kinderzwerm om haar plotseling binnengesprongen koning. 't Was letterlijk een heele kluit kinderen, dringend en jubelend om den jubelenden meester, maar — op die wijze door dezen behéérscht. Hij had de stemming overgenomen, om die te leiden. En daarvan maakte hij een prachtig gebruik. Binnen eenige oogenblikken gaf hij den toon aan, zongen ze zijn liederen, en loste de joelende kinderchaos zich op in een zingende kinderrij, die zich onder 't loopen door ordende.



Wat was het middel, waardoor hij dit succes bewerkte?

Het middel was hijzelf. Hij gaf zich.

Doch wie nu meent aan dit voorschrift genoeg te

hebben, heeft pas de helft van het recept begrepen.

Er zijn menschen, die zich onafgebroken geven aan hun kinderen, aan hun leerlingen, aan hun ondergeschikten, aan hun medemenschen, en die toch geen invloed oefenen. Ze geven zich zooals ze zijn, maar blijven daarbij en daardoor *tegenover* de anderen staan. Ze geven zich in hetgeen hen van anderen onderscheidt, ze geven zich als andersdenkende, anderswillende en eischende persoonlijkheid. Daardoor roepen ze sterk de verschillen wakker, prikkelen tot verzet en moeten tot gehoorzaamheid *dwingen*, een gehoorzaamheid, die weinig of geen opvoedende kracht heeft, wijl ze geen innerlijke verbetering bewerkt. Er komt geen samenvloeiing, geen samenstemming. En deze zijn noodig voor samenverheffing.

Wat in de eerste plaats vereischt wordt, 't is dat we ons gelijk maken met de anderen, dat we in hun sfeer komen, om ze dan daaruit mee te nemen. En dat we dit doen niet uit principe, maar uit instinct, uit hartedrang, uit een gevoel van gelijkheid, zij het gedeeltelijke gelijkheid.

Geef u, dat beteekent niet: laat goed uw meerderheid uitkomen, handhaaf krachtig uw positie, maar: zoek den ander, smelt samen met den ander in dat punt, waarin ge waarlijk gelijk zijt, gelijk in aanleg, gelijk in vatbaarheid voor verbetering. Gij moogt, gij móét zelfs als opvoeder de meerdere zijn, doch de meerdere in gradueel en geenszins in essentieel opzicht, een meerdere, wien niets menschelijks vreemd is. Gij moogt, gij móét zelfs rijper zijn, doch rijper,

om de onrijpheid van den ander te kunnen begrijpen. Zich geven is: de gelijkheid doen uitkomen om vandaar uit, gemeenschappelijk stijgende, den zwakkere op te voeren.

Wat in het verheven voorbeeld der christelijke religie van Jezus gezegd wordt, dat Hij in alles den menschen gelijk is geworden, uitgenomen in de zonde, dat is het beginsel der opvoeding. Zoo wordt Christus ook terecht genoemd de Middelaar tusschen God en de menschen. Men behoeft nog geen dogmatisch geloovige te zijn, om den diepen zin van dit Middelaarschap te verstaan. God, de volmaakte, die de zondige zielen wenscht op te trekken uit haar lagen staat, blijft niet als Heilige Geest tegenover de onheilige wereld staan, maar zendt Zijn Zoon, dat is Zichzelf, om één te worden met de menschen, uitgenomen in datgene, waaruit de menschen juist verlost moesten worden.

Hier hebben we de kern der opvoeding.

Eerste eisch is, dat we zelf beter zijn dan zij, die we opvoeden willen.

Tweede eisch, dat we ons volkomen aan hen gelijkstellen, zoodat er eenheid ontsta tusschen hen en ons, eenheid in een goede stemming, een goede neiging, een kracht ten goede.

En daarna — samen omhoog, zoover onze kracht het veroorlooft.

Betalen met onze persoonlijkheid, dat is *het* middel, waarvan verheffing te hopen is. Zielekracht offeren zonder zekerheid dat het offer zichtbaar bate brengt, dat wordt van ons gevraagd. Dat is het ook, wat de

zedelijke helden en heldinnen der menschheid beseffen. De opvoeding is niet het speciale domein van ouders en onderwijzers en wordt niet alleen in beoefening gebracht jegens kinderen. 't Is álles opvoeding. De kerk, de vereeniging, de pers, 't zijn evenzeer organen van opvoeding als de school, en wat voor kleinen en enkelingen geldt, is ook waar bij volwassenen en massa's. Daarom moeten wij, kinderopvoeders, ons spiegelen aan den arbeid dier zedelijke helden en heldinnen, die slechts moreele winst verwierven door zich te geven. Een vrouwelijke soldaat van het Heilsleger, die zich gelijke zondares toont met de verharde misdadigster in de gevangenis en deze met een kus nadert, kan op dat moment voortreffelijker opvoedster zijn dan menig officiëel paedagoog, die conscientieus en consequent de middelenreeks aanwendt, die zijn handboek voorschrijft — een opvoedster bij de gratie Gods.

II. VAN EEN ZEGEN EEN VLOEK.

I.

O, de boekdrukkunst is een zegen!

En dan ook het alphabet!

Als we onzen kinderen goed leeren lezen, boeken en kaarten, en we leeren hun dan ook het kostelijk A. B. C., dan hebben we ze wezenlijk al een heel eind gestuurd. Maar ik geloof, dat het alphabet in den laatsten tijd wel wat verwaarloosd wordt. Tot ons aller nadeel.

Laat uw jongens die 26 letters maar opdreunen, honderd en duizend keer, tot er geen haperen meer mogelijk is.

En geef ze dan, als ze van school af gaan, voor 't heele leven of voor 't examen mee:

1⁰. Een alphabetisch woordenboek der Nederlandsche taal;

2⁰. Een atlas der geheele aarde met een alphabetische naamregister;

3⁰. Een geschiedenisboek met een uitvoerige chronologie en al weer een alphabetisch naamregister;

4⁰. Een rijk geïllustreerd planten- en dierenboek met al weer een alphabetisch naamregister;

5⁰. . . . . hier stop ik even.

Nemen we nu eerst het geval, dat de jongen naar een examen moet. Dan stapt hij met z'n pakje boeken naar 't examengebouw toe en zet zich daar aan een tafeltje tegenover de heeren.

De examinator in Aardrijkskunde begint.

„Wel jongen, vertel jij me eens den loop van de Elbe."

De jongen slaat aanstonds zijn atlas open, zoekt de kaart van Duitschland en zegt, al wijzende met zijn potlood:

„Kijk meneer, hier ontspringt de Elbe, op het Reuzengebergte; dan loopt hij eerst zuidelijk; bij Königgratz zien we het riviertje de Adler er in uitstroomen; een eindje verder loopt hij westelijk en daarna noordwestelijk; al spoedig neemt hij nu den Moldau op, waaraan Praag ligt (de potloodpunt wijst Praag aan) en nu breekt hij door het Middelgebergte en daarna tusschen het Ertzgebergte en het Lausitzergebergte door; van Bohemen is hij nu Saksen binnengestroomd; langs Dresden en Meissen gaat het nu verder; hier boven Wittenberg ontvangt hij den Zwarten Elster en daar beneden die stad de Mulde en wat verder de Saale; nu loopt hij noordelijk langs Maagdenburg en Havelberg, waar hij den Havel ontvangt, en verder erg noordwestelijk voorbij Hamburg en Altona in de Noordzee." [1])

---

[1]) N.B. Schrijver dezes heeft — evenals die kleine vent — bij 't opmaken van dit alles de kaart met alle namen naast zich gehad, anders had hij 't natuurlijk niet geweten.

„Goed zoo. Maar wat beteekent dat: de Elbe ontspringt?”

De jongen kijkt van de kaart naar den vrager en antwoordt: „Dat hij daar ontstaat.”

„En hoe ontstaat zoo’n rivier dan? Al het water moet toch ergens vandaan komen?”

„Ja, natuurlijk, meneer. ’t Komt van de sneeuw en de gletschers boven op de bergtoppen.”

„Heb je wel eens een plaat van een gletscher gezien?”

„Ja meneer, op school hadden we een mooie.”

„Hoe zag die gletscher er dan uit?”

„Je zag tusschen twee bergen een heele massa ijs en sneeuw en daar waren barsten in en daar lagen hier en daar groote steenen op, en onderaan kwam er water uit een heel laag poortje; dat was het begin van de Rhône. Maar hier achter in mijn atlas is ook een plaatje van een gletscher. Mag ik u dat ook laten zien?”

„Welzeker, m’n jongen.”

En de examinandus bladert in de laatste vellen van z’n atlas en zegt al spoedig: „Hier is ’t, meneer. Dit zijn de bergen en daar die ijshelling is de gletscher.”

„Juist m’n jongen, dus jij zal een tropisch woud niet voor een gletscher aanzien, hè?”

De candidaat lacht vroolijk.

„Weet je wel, wat een tropisch woud is?”

„Ja meneer, een woud tusschen de tropen.”

„En wat zijn de tropen?”

De vent zit alweer aan z’n atlas, slaat de wereld-

kaart op en wijst de keerkringen. „Dit zijn de keerkringen, meneer!”

„Waarom heeten die de keerkringen?”

„Dat weet ik niet, meneer.”

„Nu, jongen, ’t is al mooi, dat je ze op de kaart weet te vinden. En is het tusschen de keerkringen warm of koud?”

„Warm, meneer.”

„Hoe komt dat?”

„Daar staat de zon ’s middags om twaalf uur soms vlak boven je hoofd.”

„En hier dan?”

„Hier nooit.”

„Waar staat de zon dan hier ’s middags om 12 uur?”

„In ’t Zuiden, meneer.”

„Waar is dat?”

De deugniet lacht. „Het Zuiden? Dat is in ’t Zuiden.”

Nu lacht de examinator ook. „Ja maar, hoe vind je het zuiden?”

„O, meneer, dan kijk ik maar, waar ’s middags om 12 uur de zon staat.”

„Best zoo! En ’t noorden?”

„Dat is er vlak tegenover.”

„En staat de zon alle middagen even hoog in ’t zuiden?”

„Neen meneer, ’s zomers het hoogst.”

„Hoe weet je dat?”

„Dat heb ik gezien.”

„Hoe?”

Bij ons op de speelplaats is een plekje, en als je

daar 's middags om twaalf uur gaat slaan, dan zie je de zon precies achter den schoorsteen van een huis verdwijnen; maar den 21en Juni komt ze precies boven den schoorsteen, net of ze er boven op staat."

„En als de schoorsteen dan rookt?"

„Dan zie je de zon niet, tenminste als de rook erg dik is."

„Nu m'n jongen, nu moet ik weer eens kijken of je je atlas kunt gebruiken. Zoek eens op, waar Jena ligt."

De kleine candidaat raadpleegt het alphabetisch register achter in z'n atlas en leest daar:

Jena, stad in *Duitschland*, aan de *Saale*, zijtak van den *Elbe*.

In een oogenblik heeft hij de kaart van Duitschland voor zich, gaat den Elbe langs, en — „o ja, daar is de Saale — en — hier ligt het al, Jena."

„Goed zoo, m'n jongen. Waarom is de kaart daar in den omtrek lichtgeel gekleurd?"

„Dat beteekent, dat de grond daar heuvelachtig is."

„En wat beteekenen die andere kleuren, dat bruin, dat donkerbruin, dat lichtgroen en donkergroen?"

„Dat is hoogland en laagland, meneer."

„Zou je 't verschil in hoog- en laagland ook aan den loop der rivieren kunnen zien?"

„Ja meneer, die loopen natuurlijk naar de laagte."

„In welke laagte loopen ze ten slotte haast alle uit?"

Natuurlijk in de zee. En nu mag de jongen nog den loop van den Rijn wijzen en eindelijk wat vertellen van de groote rivieren in ons land. Wel eens

gezien? Een plaat er van? Weet hij wat van de uiterwaarden? Van de dijken? Van de overstroomingen? Van den grond langs de rivieren? Van de steenbakkerijen? Van de scheepvaart? Van de spoorwegbruggen? Van de spanning? Och m'n jongen, die 100 M. spanning van de Moerdijksche brug geef ik je cadeau. Daar begrijp je toch niets van. Als de meester had gezegd van 200 of van 500 M. spanning, was 't precies hetzelfde voor je geweest. En als hij had gesproken met nadruk, met bizonderen nadruk van **tien** meter spanning, had je ook al „hè!" geroepen. Die spanning geef ik je dus cadeau met heel wat andere spanning, o. a. met de spanning van je groeiende hersenen om een heeleboel rommel in je hoofd te houden, week aan week, maand aan maand, tot het examen daar is, waarna je — den rommel weer moogt laten schieten.

Even laten we den jongen en z'n examinator los. Ze zitten zoo gezellig te babbelen, wij kunnen intusschen over iets anders praten. Weer over de boekdrukkunst.

O, ze is een zegen voor de menschheid.

Maar de schoolmeesterij heeft er een vloek van gemaakt!

Hoe verrukkelijk is het, dat we allerlei kennis die we niet dagelijks noodig hebben, in een boek kunnen bewaren. Nu is ons geheugen letterlijk onbegrensd geworden. Daar staat het in die kast. En 't is altijd even dienstvaardig. Of we frisch van geest zijn dan

wel met hoofdpijn bezocht; of we een onderwerp in geen dagen of in geen jaren hebben overdacht; of een geval zeer eenvoudig of buitengewoon gecompliceerd is — het hindert allemaal niets aan het geheugen van den modernen tijd. Rustig, onveranderlijk, ontoegankelijk zelfs voor verzwakkende invloeden, staat het daar stil en trouw ieder oogenblik tot onze beschikking. Daar in die kast.

We willen het even raadplegen. Hoe heeten ook weer de vrouwen van Willem den Zwijger? Eén greep, een weinig bladerens, en we hebben ze, alle vier. Wanneer was ook weer de slavenoorlog? Tot welke dieren behoort de mol? Hoe is de inrichting van zijn lichaam? Hoe werkt de telegraaf? Met een greep en vijf minuten lezen zijn we klaar. Is dat niet heerlijk?

Maar wat doen nu de schoolmeesters? Ik bedoel niet bij uitsluiting de onderwijzers der lagere school. Neen, de schoolmeesters bij lager-, middelbaar- en hooger onderwijs, en ook die bij geen enkelen tak van onderwijs, want de heele maatschappij zit overal vol schoolmeesters. Wat doen die schoolmeesters nu?

Die zeggen: omdat het zoo gemakkelijk is, die kennis in een boekje te bewaren, laten wij ze jullie uit het hoofd leeren. Je hebt ze nooit noodig in je leven, maar dat hindert niet. *Als* je ze noodig hadt, zou je ze vanzelf wel onthouden, precies als bijvoorbeeld de straatnamen uit je woonplaats. Maar omdat je ze nooit noodig hebt, en daardoor vergeet, laten wij je die dingen zoo vaak repeteeren, dat ze er niet meer uit kunnen.

O ja, er was r's een schoolmeester, die het zeer noodzakelijk vond, dat z'n leerlingen alle straten en stegen en grachten hunner woonstad kenden. En van de voornaamste straten en grachten ook de lengte en de breedte. 't Kon toch best voorkomen, dat een jongen later brievenbesteller werd in deze of gene wijk en dan was 't wenschelijk, dat hij overal den weg wist en den tijd voor elke route vooruit berekenen kon. Ook zou een meisje wel eens loopmeisje kunnen worden in een drukbeklante modezaak. En bovendien, dagelijks konden de kinderen nu en later in de krant lezen, dat er in deze of gene straat, in dit of dat slop een kind in een emmer kokend water was gevallen of een dronkaard zijn vrouw en verder huisgezin had afgeranseld, en dan was het toch altijd aangenaam en nuttig om te weten, waar dat slop was.

Toen liet onze scherpziende collega plattegronden teekenen van der kinderen woonstede, een plaats met 300 duizend zielen, en hij oefende z'n leerlingen ijverig in het wandelen op die kaarten. Alle sloppen en zijsloppen werden bezocht en overal werden de merkwaardige gebouwen onthouden. Die stonden natuurlijk niet in de sloppen.

De ouders van die kinderen hoorden geweldig op van 't geen hun kinderen leerden. Ze vonden, dat het onderwijs merkwaardig vooruitgegaan was. In hún tijd tenminste leerden ze die dingen niet. En 's avonds konden ze hun eigen kennis van de uit- en achterhoeken hunner stad opfrisschen en aanvullen bij hun memoriseerend kroost.

Sommige kinderen maakten zich een aardige methode eigen, om van elke straat zoo ineens te zeggen, waar ze lag. Ze leerden in welke richting die straat van het centrum der stad lag en met welke straten ze in verbinding stond. Zoo b.v.: „De Hugo de Grootstraat ligt west-zuid-westelijk van het Middelplein en loopt uit in de Jan de Baanstraat en de Vondelstraat. Zijstraten zijn: de Huygensstraat, de Jacob Catsstraat, de P. C. Hooftstraat."

Heel leergrage kinderen konden dan nog loop en bizonderheden van die zijstraten vertellen. Dat werd zoo op 't laatst een heel ingewikkeld stuk kennis.

Eerlijkheidshalve — dem Verdienste seine Krone — moet ik vermelden, dat de kinderen niet uit zich zelf die uitbreiding aan hun leerstof hadden gegeven, maar dat ze een uitvinding was van hun onderwijzer, die terecht meende, dat men de zaken nooit volledig en nauwkeurig genoeg weten kon.

Hij zelf intusschen wist al dat moois.... niet!

Hij had er een kaartje en een boekje voor. En wanneer dan de kinderen hun les opzeiden, keek hij in 't boekje, of 't goed was. En dat deed hij zóó lang, dat hij ten slotte door 't eeuwigdurend overhooren al die dingen niet meer vergeten kon. Toen wist hij ze wel — door de kinderen.

Een enkele vader waagde wel eens de opmerking, dat al die kennis toch eigenlijk overbodig was en dat de weinige noodige kennis later door 't leven veel gauwer en gemakkelijker werd geleerd. Maar — hij stond machteloos tegenover de school.

En een enkele moeder zei 's avonds tegen haar dochtertje: „Kom, kind, brei liever een kous, dan doe je tenminste wat nuttigs." Maar 't kind kon vanwege de school geen kousen breien; 't moest verstand-ontwikkelend onderwijs ontvangen. Dan zuchtte de moeder: „'k Neem je met het volgend voorjaar van school af." Maar de vader zei: „Dat mag niet, vrouw, vanwege de Leerplichtwet."

Maar de meeste ouders lieten hun kinderen heel geloovig de onderwijskuur doormaken. En de meester werd een specialiteit in zijn vak. Hij schreef er boekjes over, al dikkere, en beweldadigde alzoo de gansche schooljeugd van de stad zijner inwoning.

De examinator en zijn candidaat zitten nog in de Aardrijkskunde van Nederland.

„Kun jij wel te water van Groningen naar Vlissingen komen?" vraagt de eerste.

„Ik geloof het wel, meneer," antwoordt bescheidenlijk de laatste.

„Komaan dan maar."

De jongen slaat de kaart van Nederland op en wijst Groningen.

„Zoo, weet je dat zoo ineens te liggen?"

„O ja meneer, dat hebben we zoo dikwijls gehad, dat onthou je vanzelf.

„Mooi zoo. En weet je Vlissingen ook ineens te vinden?"

„Ja meneer, van Vlissingen gaat een stoomboot op Engeland."

„Juist. En maak nu eens je waterreis.”

Al wijzende op de kaart, leest de snaak de namen der kanalen en rivieren en noemt in ’t voorbijgaan de plaatsen, die hij passeert: Noord-Willemsvaart, Assen, Drentsche Hoofdvaart, Meppel, Meppelerdiep, Zwartsluis, Zwarte water, Zwolle, enz.

„Kun je al die wateren en plaatsen ook uit je hoofd opnoemen?”

„Neen meneer, dat heb ik nooit hoeven te leeren.”

„Weet je dan wel menschen, die dien weg misschien wel in hun hoofd hebben?”

„Ja meneer, ik denk de schippers.”

„En waarom denk je dat?”

„Omdat die schippers, tenminste als ze die reis dikwijls maken, vanzelf den weg onthouden.”

„Maak jij ook elken dag een reisje?”

De jongen glimlacht. Eindelijk zegt hij: „Neen.”

„En ga je dan niet dagelijks naar school?”

„O ja, als u dát meent.”

„Ja, dat meen ik, en vertel me nu eens precies je weg van huis naar school. En noem dan ook enkele groote winkels, waar je voorbij komt.”

De jongen noemt een rij van tien straten en een aantal winkels, en telkens vallen hem van de laatste nog meer in. Ja, van een enkele straat kan hij haast alle winkels op de rij opnoemen, huis aan huis.

„Maar jongen, waarom heb je die uit je hoofd geleerd?”

„Die heb ik niet uit mijn hoofd geleerd, meneer.”

„En hoe ken je ze dan zoo prompt?"

„Dat weet ik niet, meneer. Dat is vanzelf gegaan."

Meneer glimlacht en denkt er het zijne bij. Vanzelf gegaan. Juist, m'n jongen. Precies zooals bij de schippers. Maar als jij dien waterweg memoriseeren moet, gaat het niet vanzelf. Dan moet je tot in het oneindige dien rommel opdreunen. En na een maand of wat ben je 't weer vergeten. 't Leeren heeft je dan heel wat inspanning gekost, en 't vergeten „gaat vanzelf".

Och, zing liever wat heerlijken wildzang.

II.

Er is iets verleidelijks in het verwerven van al maar meer kennis op een zeker gebied. 't Geeft een toenemend gevoel van vastheid, van zekerheid en daarmee een heerlijke voldoening. Wie goed thuis is al is 't maar in één provincie van ons land en al is 't maar alleen op de kaart, die heeft daarin een geestelijk bezit, dat hem nut en genot schenkt, nut zoo vaak hij 't noodig heeft, zij 't ook slechts bij een privaatles of een examen, genot zoo dikwijls hij er mee bezig is.

Doch er is ook een gevaar. Hoe beperkt het terrein van eenige kennis ook zij, 't is haast altijd onbegrensd. Een graszode is in zekeren zin even rijk als een geheel veld, een boom even vol als een bosch, een stad als de wereld. Maar de beperktheid van het waarnemings-

gebied dwingt den ijverigen speurder dan, zich te bepalen tot al onbeduidender dingen.

Stellen we een oogenblik, dat we een hartstochtelijke liefde hebben voor de provincie Zuid-Holland, dat is te zeggen: voor de kaart van die provincie. We leeren alles wat er op een gewone schoolkaart te zien is, en dat alles zoo volledig mogelijk, zoodat we van de polders ook omvang en diepte, van de steden en dorpen ook de getallen inwoners kennen. Nu willen we verder. We nemen een nieuwe kaart. Wat 'n dorpjes en gehuchten, land- en waterwegen, plasjes en boschjes komen er ineens bij. 't Is als bij den sterrenhemel: uit onbekende diepte dagen telkens nieuwe sterren. En hier: uit het duister der onbekendheid komen telkens nieuwe dingen in 't licht. Ten slotte vragen zelfs de onbelangrijke verbindingswegjes tusschen gehucht A. en gehucht B. een plaatsje in ons geheugen, en we voelen de onbelangrijkheid niet, te minder, naarmate we ons te meer thuis gevoelen op de kaart van deze of gene achterlandsche streek. In die kaart toch, zoowel als voor de bewoners dier buurt, is dat wegje een onmisbaar stuk, een schakel in 't geheel, dáár van niet minder beteekenis dan het Suez-kanaal in 't wereldverkeer.

Wie naar volledigheid tracht, kan wel aan den gang blijven in zekere richting. Ten slotte echter raakt hij verdwaald in de hei der onbeduidendheid.

Wel te onderscheiden van deze zucht naar steeds minutieuser kennis is de drang naar steeds dieper inzicht en helderder begrip. De man met zuiver weten-

schappelijken aanleg zal ook het geringste niet versmaden, doch hij gebruikt het voor hoogere vormen van geestelijk bezit. Indien 't hem voor 't oogenblik niet dienstig is bij 't zoeken naar zeker verband, naar zekere waarheid, naar zekere wet, dan laat hij 't rusten. 't Komt niet in hem op al de metselsteenen te onthouden, waaruit de muur is opgebouwd. En in het bladerenrijk van een enkelen heester verlangt hij den weg niet te weten; als de rupsen en de torren, die daar hun voedsel en verblijf hebben, het pad van takjes en twijgjes weten te volgen, zal geen verstandig man hun die kennis benijden. Wat rupsen aan plaatselijke kennis behoeven, is daarom nog niet noodig voor den mensch.

Tegen het gevaar nu van een te groote uitbreiding der feiten-kennis dienen we op onze hoede te zijn. Dat het niet denkbeeldig is, kunnen de steeds uitdijende leerboekjes bewijzen. Eigenlijk geloof ik, dat al mijn lezers het in deze met me eens zijn. Maar toch heb ik het noodig geacht, zoo even de dwaasheid te doen uitkomen van het memoriseeren eener groote hoeveelheid aardrijkskundige leerstof, en acht ik het bovendien noodzakelijk, thans nog op een anderen verschijningsvorm dierzelfde dwaasheid te wijzen.

In mijn studietijd — bedoeld wordt: de examenleertijd, want de eigenlijke studie begint in den regel na de examens — in mijn prepareerjaren dan was het gewoonte, dat we ons oefenden in het schetsen van landkaartjes uit het hoofd. Niet alleen de provinciën van ons land, maar ook de landen van Europa

en zelfs de werelddeelen kregen daarbij een beurt. Men vond het toch wenschelijk, dat de blinde kaart niet alleen gelezen, maar zelfs dat ze geteekend kon worden. En we teekenden, dat het voor velen niet een lieve lust, maar een droeve tijdverspilling was. Sommigen, met een bizonderen aanleg voor 't opnemen en weergeven van lijnbeelden, brachten al spoedig wat aardigs te voorschijn, maar anderen, niet zoo gelukkig begaafd, tobden uren en uren eer ze iets dragelijks konden toonen. En natuurlijk deed zich dan hierbij weer het geval voor, dat er examinatoren en dus ook studeerenden kwamen, wier zaligheid scheen af te hangen van een grensbochtje of een rivier-kronkeltje.

Nog weet ik, hoe we b.v. bij de zuidgrens van Noord-Brabant de drie groote bochten in de westelijke helft goed in 't oog hielden en in de hand kregen, hoe we het geheele Alpenstelsel in dikke lijnen op het papier brachten, hoe we den Rijn schetsten en van de steden precies wisten, of ze op den linker- dan wel op den rechteroever lagen.

De exameneisch, dat een kaartje uit het hoofd geteekend moet worden, is eenvoudig allerdwaast. Gemakkelijk is het voor iemand die veel aan Aardrijkskunde doet, wanneer hij met een enkelen krabbel een omtrek kan aangeven; maar zoo iemand leert dit vanzelf. En zoo niet, welnu, wat hindert het dan nog?

De directeur der Haagsche ambachtsschool [1]) bracht

---

[1]) Mijn hooggeschatte, thans overleden vriend H. L. Boersma.

in d'r tijd als lid eener gemeentelijke commissie van onderzoek naar het teekenonderwijs op de openbare lagere scholen ook een bezoek aan mijn school. We lieten de jongens overal teekenen en in een klas waren ze bezig met het schetsen van een cirkelomtrek. Sommige jongens waren er al aardig vlug mee, maar velen knoeiden nog en allen hadden een goede hoeveelheid oefeningen in het teekenen dezer moeilijke lijn achter den rug. Toen vroeg de bezoeker, waarom ik dien cirkel liet teekenen? Antwoord: ja, omdat hij stond in de door ons gevolgde methode. Maar is het dan noodig, dat ze die lijn leeren trekken? Ja, die lijn kunnen ze later wel eens in een teekening noodig hebben. Maar zouden ze dan niet even een passer kunnen gebruiken?

Eenvoudige vraag, die een berg van „nuttige oefeningen" ineen deed storten. Zouden ze niet een passer kunnen gebruiken?

Ik keek op, verbaasd over die methodische ketterij. De cirkel behoorde toch immers in de complete reeks oefeningen? Moest ik die compleetheid nu gaan verminken, door er den cirkel uit te halen? En dan — het trekken van cirkels was toch een mooie oefening „voor de hand"?

't Is jammer, maar de menschen willen nooit aanstonds een dwaasheid loslaten, die ze met zooveel trouw jaren verpleegd hebben. Ook ik niet. Toen evenmin als op andere tijden. Eerst moest het simpele feit goed tot me doordringen, dat er in de wereld passers zijn om cirkels te trekken. En nu doen veertig passers

in een oogenblik den dienst, welken een teekening van hen vordert, en werken de jongens met veel meer ambitie.

En waarvoor is er een steendrukkunst, die ons gemakkelijk alle kaarten reproduceert, als we toch blijven volharden in den eisch, dat jongens en onderwijzers bij 't examen zoo'n schetskaart uit het hoofd zullen teekenen?

Laten we toch de middelen, die de nieuwere tijd ons zoo goedkoop aan de hand doet, tot ons voordeel aanwenden!

* *
*

In beperking van het kennis*gebied* moeten we niet herstel der leerstofoverlading zoeken.

Kortelings heeft de Haagsche Gemeenteraad besloten, dat bij het toelatingsexamen voor de H. B. S. de Aardrijkskunde voortaan beperkt zal blijven tot de Aardrijkskunde van Nederland.

Dit besluit geeft niets en is eigenlijk een groote fout.

Al had de Raad vastgesteld, dat de examinator zich moest bepalen tot de aardrijkskunde der provincie, of tot die der stad, dan ware daarmee nog niet de dwaasheid van het examen gebannen. Wanneer de examinator toch dezelfde methode volgde bij de stadskennis als bij de landskennis, wonnen de jongens er nog niets bij. Over één stad zijn boekdeelen te vullen, en ze *zouden* gevuld worden. Al liep 't examen maar over één straat, 't zou toch groeien tot een

„degelijk” onderzoek. Dan moesten de candidaten de rijen straatsteenen kunnen opzeggen en ’t aantal steenen in elke rij en bizonderheden vertellen van sommige steenen, die wat groot of wat klein waren uitgevallen of in den stilstand van hun bestaan gekneusd waren geworden. Ook de straatsteenen hebben hun belangrijkheid en hun geschiedenis.

Neen, deze beperking leidt tot niets dan tot een memoriseeren van vele binnenlandsche onbeduidendheidjes. De lagere onderwijzers, die op dit examen africhten, zullen wel gaandeweg de hoeveelheid Aardrijkskunde van Nederland in hun voorbereidings(dril) klasse zien toenemen. En de *fout* van deze wijziging is, dat de jongens nu veel te laat iets hooren van het belangrijkste in andere landen van Europa, in andere werelddeelen, in onze koloniën. En — nog erger! — dat de leerlingen uit zulk een klasse, die geen voortgezet onderwijs ontvangen, van die andere deelen der aarde *nooit* iets vernemen. Want, dit weten we nu wel vrij zeker, wat buiten ’t examenprogramma valt, wordt ook niet onderwezen. Er zijn genoeg voorbereidingsscholen — openbare en bizondere — waar niets, niets gedaan wordt aan zingen, aan natuurlijke historie, aan physica, — niets, niets. ’t Examen heerscht over het leerplan, dat is over de kennis en de ontwikkeling van de leerlingen dier scholen.

Niet een beperkter kennisgebied, ook zelfs niet een belangrijke leerstofvermindering op een bepaald terrein, maar een andere methode van examineeren (en dientengevolgde van leeren!) kan alleen redding

brengen [1]), een methode, *waarbij de eisch worde losgelaten, dat de candidaten de kaartkennis in het hoofd moeten hebben*, een methode, zooals ik in mijn eerste artikel heb pogen te schetsen. Bij die methode kan de onderwijzer der lagere school gerust een uitgebreid leerprogramma voor Aardrijkskunde samenstellen en afwerken. Hij kan heel Europa met de jongens doorreizen; den Oceaan oversteken en Amerika van noord tot zuid bezoeken, van de Eskimo's tot de Vuurlanders; een tocht maken van de Nijldelta naar Kaap de Goede Hoop, van den Congomond naar de Roode Zee; een rondreisbillet nemen door Siberië, China en Achter-Indië; heel onzen Archipel van eiland tot eiland, van Atjehers tot Papoea's doortrekken; en Nieuw-Holland er bij nemen.

Is dat niet heerlijk?

En als de jongens dan naar 't examen of in 't leven gaan, weten ze zich met den atlas bij zich in de heele wereld vrij gemakkelijk te bewegen.

Ik zeg: „of in 't leven gaan", want we mogen waarlijk ook wel eens denken aan de kinderen, die na de lagere school geen verder onderwijs meer ontvangen.

Wat *zij* aan die heele hoeveelheid kaartkennis hebben, wist het dochtertje van een werkvrouw me onlangs te zeggen, die de hoogste klasse eener lagere school verlaten had en nu naar den „naaiwinkel" ging.

---

[1]) Tenzij de examens heelemaal worden opgeheven.

„En wat doe je nu met je aardrijkskundige kennis?" vroeg ik. 't Was me bekend, dat ze o.a. de residentiën van Java kon opzeggen.

„Die ben ik al weer aan 't vergeten, meneer," was het oprechte antwoord.

„Jammer, jammer," klaagde ik, een oogenblik voor schoolcommissielid spelend, „je moest naar de herhalingsschool gaan, om die kennis te onderhouden. 't Is toch altijd zoo nuttig, als je, 't geen je op school geleerd hebt, goed onderhoudt."

't Kind noch haar moeder scheen iets van dat nut te beseffen. Ze stonden althans met van die half geloovige half verwezen gezichten te kijken, zooals de menschen zetten kunnen, wanneer ze een paar deftige phrasen hooren. En ze zwegen.

En toch wist ik, dat de moeder en ook het kind met veel belangstelling den oorlog in Z.-Afrika volgden.

Wat hadden ze beiden bij 't lezen der dagelijksche oorlogsberichten noodig? Wat zou hierbij tenminste een bizondere voldoening voor haar zijn geweest?

Dat ze een goeden atlas hadden en dien wisten te raadplegen.

Ik zelf ben door dien oorlog pas achter de onderlinge ligging gekomen van Transvaal, Oranje-Vrijstaat, Natal en andere deelen van Z.-A. En zou ik de eenige geweest zijn onder de „ontwikkelden"?

Nú zal ik dat stukje Z.-Afrika niet spoedig uit het geheugen verliezen. Ik heb met de Boeren meegeleefd en meegestreden; ik heb den tocht van Roberts meegemaakt van De Aar naar Bloemfontein, Pretoria en

verder; ik heb mee Buller tegengehouden aan de Tugela; 'k heb mee Ladysmith omsingeld. Die plaatsen en richtingen zijn door de belangstelling als 't ware levend in mijn geheugen gekomen. Ze zullen er voorloopig wel blijven zonder eenige inspanning mijnerzijds.

Wijst die ervaring niet op een veroordeeling van de memoriseermethode? En prijst ze niet aan een voortdurend gebruiken van den atlas in verband met een door 't leven of door 't onderwijs opgewekte belangstelling voor de verschillende streken der aarde?

Dezelfde werkvrouw moet nu en dan haar familie in Zeeland bezoeken. Wat doet ze dan? Dan gaat ze naar 't station en blijft daar zitten wachten, tot er een trein naar Rotterdam gaat. En zoo doet haar meisje mee, dat de lagere school doorloopen heeft. Moeder en kind zijn, al klinkt het vreemd, heel verstandig. Maar geen van beiden heeft ooit geleerd, een spoorboekje te gebruiken. Trouwens, ik weet wel beschaafde vrouwen, die het raadplegen van 't spoorboekje maar liefst aan haar echtgenoot overlaten. En zou ik alweer de eenige zijn, die zulke kennissen heeft?

Van practische waarde voor nu en later is het, wanneer de schoolkinderen vertrouwd raken met al die namen en cijfertjes van de reisgidsen; ik bedoel, als ze goed den weg leeren vinden in die boekjes.

Wij moesten in d'r tijd alle spoorstations van Nederland uit het hoofd leeren, en de dreun van sommige rijen zit er nog in. Maar wat gaf het? Die kennis

hielp ons later niets, wanneer we op reis moesten. Dan hadden we meer aan zoo'n simpel vijf cents boekje, waarin al die wijsheid en nog veel meer bijeengedrukt te onzer beschikking was.

Gevoegelijk zou ik nu verder over de Aardrijkskunde kunnen zwijgen. 't Is toch duidelijk genoeg, dat ik de fout zoek niet in de groote hoeveelheid stof, maar in den memoriseerdwang, die geenszins alleen op de voorbereidingsscholen heerscht, doch ook op onze gewone lagere scholen, waarvan de leerlingen zoo rechtstreeks van de school het leven in gaan, in den memoriseerdwang en in de verplichting, den kinderen opgelegd, het geleerde vast te houden tot ze de school verlaten. Hier zit het kwaad. Zoodra we den kinderen, ook den examencandidaten, veroorloven, atlas en spoorboekje te gebruiken, zult ge eens zien, wat dat een opluchting geeft en dat het belangrijkste dan toch vanzelf onthouden wordt.

Er zullen echter personen zijn, die meenen, dat een „beschaafd mensch" allerlei dingen behoort te weten.

Nu, dit meen ik ook; 't is de vraag maar, wat er onder dat „allerlei" te verstaan is. En dan valt er m. i. heel wat buiten, dat tegenwoordig zelfs ingeprent wordt aan de duizenden en tienduizenden, die na de schooljaren nu juist niet tot de „beschaafde" menschen gerekend worden.

Bewijs hiervoor kan aanstonds gegeven worden. Neem maar eens een examen in Aardrijkskunde af

aan b.v. de honderd leden onzer Tweede Kamer. 'k Wed dat de heeren zich in 't belang van 't openbaar en 't bizonder onderwijs hiertoe wel leenen willen. Wat zult ge dan ondervinden? Kunt ge 't niet vermoeden? Mogelijk kan het volgende feit u dan op weg helpen.

In een kring van eenige beschaafde en zeer ontwikkelde mannen, die geregeld debatingavonden hielden ter bespreking van allerlei belangrijke kwestiën, werd ik eens uitgenoodigd mijn denkbeelden omtrent het lager onderwijs uiteen te zetten. Gaarne voldeed ik aan die invitatie door 't verdedigen der stellingen: 1. Ons onderwijs is te schoolsch. 2. Ons onderwijs kan meer doen aan de ontwikkeling van 't verstand en beter voorbereiden tot het leven.

Natuurlijk moest de leerderij (al of niet voor examens) het geducht ontgelden, en werd heel wat „noodige kennis voor een beschaafd mensch" gewoonweg over boord geworpen.

„Maar," vroeg in het daarna volgend debat een der heeren, „maar 't is toch noodzakelijk, dat de schoolkinderen al die kennis tot hun eigendom maken, een flinke hoeveelheid aardrijkskunde van Europa bijvoorbeeld; zoo dikwijls komt die in 't later leven of in de verdere studie te pas."

Noodzakelijk? was mijn wedervraag. In 't leven? In de studie? Komaan, de heeren hier zijn allen in 't leven of in de studie; u hebt allen een academische opleiding achter den rug en een vrij langdurige praktijk in de geneeskunde, in de rechten, in de

technische vakken. Waar doctoren in de medicijnen en in de letteren samenzijn met meesters in de rechten en ingenieurs, hebben we dan toch wel een beschaafd en ontwikkeld gezelschap. Bovendien bewijst uw aanwezigheid hier, dat u meer dan gewone belangstelling koestert voor de vragen van den dag. Mag ik nu eens een onderzoek instellen naar de beweerde noodzakelijkheid van al die kennis en u een examen afnemen in de Aardrijkskunde van Oostenrijk-Hongarije?

'k Wachtte het antwoord niet af, doch vroeg aanstonds aan Dr. X.: „Wil u me de zijrivieren van den Donau eens opnoemen?"

't Was een waagstuk van me, die vraag, want ik wist die zijrivieren op 't oogenblik zelf niet, zoomin als de bergen, die ik van plan was te laten volgen. Doch ik meende 't er veilig op te kunnen wagen, en dat ik hierin goed gezien had, bewees de uitroep van verschillende kanten: „Hou maar op, hou maar op!"

't Pleidooi was op die wijze gauw gewonnen.

„Hou maar op!"

De heeren durfden een examen niet aan, dat notabene wordt afgenomen aan hun kinderen.

En als de dames erbij waren geweest, de moeders dier kinderen, dan zouden ook zij gezegd hebben: Hou maar op!

Maar is 't nu toch niet monsterachtig dwaas, dat we jaar op jaar voortgaan, de kinderen te plagen met een memoriseerdwang, die de belangstelling verdrijft, den leerlust doodt, de ontwikkeling tegenhoudt,

den tijd, den heerlijken speeltijd rooft, en die blijkens de ervaring, opgedaan door bijna alle ouderen, zoo volmaakt overbodig is?

„Hou maar op!”

Dat moet gezegd worden tegen elken onderwijzer, die in 't hoofd van zijn aardige jongens en meisjes wil stampen wat alleen maar in hun atlas past, en alleen daar veilig bewaard blijft.

„Hou maar op!”

Dat moet toegeroepen worden tot elken examinator, die z'n candidaten een verzameling namen laat opzeggen of opschrijven, die de jongens veel gemakkelijker en beter onthouden — in hun leerboek.

„Hou maar op!”

Dat moet een minister of ander machthebbende gelasten aan het heirleger van examinatoren, die geen onderscheid weten te maken tusschen een jongensbrein en een vel bedrukt papier.

„Hou maar op!”

Dat moeten de ouders eischen, waar ze zien, dat de school hun kinderen van frissche, belangstellende vragers en opmerkers al spoedig verknoeit tot gedachtelooze napraters.

En dat moet zóó lang gezegd, geroepen, gelast, geëischt worden, tot eindelijk ons leer- en examineersysteem van dien kanker verlost is, en de schrijvende paedagoog zijn pleit- en strijdgrage pen, waar deze nog langer de geheugenoverlading bekampen wil, gerustelijk kan toevoegen:

„Hou maar op! De zege is behaald!”

III.

't Is een heerlijke Julimorgen, vroeg, tamelijk vroeg voor een stadsmensch, even zes uur.

De musschen sjilpen onafgebroken. Dat musschengesjilp is nog zoo leelijk niet. Er iets zacht-helders, iets vleiends in, althans nu en hier, in de frischwarme ochtendlucht, op het stille plekje van de speelplaats. 't Klinkt uit de boomen, uit de heesters, van het schooldak, van alle kanten.

De spreeuwen kwetteren in den kersenboom en in den kastanje. Wat een heerlijk geluid is dat! 't Is net een welluidend trippelen van waterdroppelen, maar zoo, dat je de afzonderlijke stappen en tredjes niet hoort; alles loopt en vloeit in elkander.

Daar klappen de blanke duiven met kleppende vleugels over de speelplaats heen, tusschen eik en acacia door, en een verliefde doffer koert al in den vroegen morgen.

De tortels in hun ruime kooi zijn in d'r schik; het duifje zit op eieren en de man maakt haar desondanks het hof, ochtend, middag en avond. Ja, 's nachts kun je niet wakker worden, of je hoort het donker melodieuse liefdezingen.

Meneer haan pikt zich eens in de veeren. Hij heeft het stemmend lied van den tortel, wiens kooi in 't ruime kippenhok hangt, niet noodig tot opwekking van zijn verliefden zin. Hij is amoureus genoeg van zichzelf en zegent met zijn liefdesuitingen zelfs een paar parelhoenders, die tot zijn harem behooren en

zich soms, schreeuwpiepend als het verroeste scharnier van een oude tuindeur, de liefkozingen van den roodgekamden heerscher laten welgevallen.

Wat is het toch heerlijk in zoo'n zomermorgenuur! Blauwe lucht met hier en daar wat wit, wegvloeiend in 't blauw!

En overal die musschen, die aardige, hupsche musschen!

Daar sluipt een kat tusschen de heesters door. Kijk, daar staat ze, den kop omhoog, wat rechts gebogen, net een tijger. De duiven, stappend over de plaats, vliegen op. De kippen staan een oogenblik stijfstil in 't hok, den nek uitgestrekt, kop naar voren, of de groep zóó ineens versteend is. Ze hebben 't niet op de kat begrepen. Maar de musschen blijven veilig omhoog, aldoor maar sjilpend.

„Dag Jan!" zegt een schrijvende vader tegen een vijfjarig jongetje, dat nu ook in de buitenlucht verschijnt, zoo aardig om den hoek van een heesterplantje heen.

„Ik kom u niet storen," klinkt het wijs. De snaak heeft het consigne van zijn moeder onthouden, en drentelt nu wat over 't grint van den tuin en dan over de bestrate speelplaats. De duiven vliegen niet voor hem weg. Op z'n hoogst fladderen ze een meter of wat terzij, als hij door het pikkende volkje heen rent.

Weer een nieuwe verschijning. Een meisje van dertien jaar, met op den linkerarm een pop en in de rechterhand een boek. De pop is een groote, haast zoo groot als een klein kind. 't Is het laatste verjaar-

cadeau; want bij den overvloed van poppen, gewone, kleine en heel kleine, van die aardige badpoppetjes, ontbrak nog zoo'n echte groote, en die moest de dertienjarige nog hebben, eer ze — och, ze voelde 't wel — langzamerhand afscheid nam van haar heerlijken kindertijd. Eer dat paradijs verlaten werd, eer de schreden zich welbewust of halfonbewust richtten naar den werkakker der menschheid, moest de dierste wensch nog vervuld worden. En die is nu vervuld. 's Avonds gaat de pop mee naar bed en 's morgens, al vroeg, mee den tuin in. Ook nu. Maar de pop moet tevreden zijn met den linkerarm. Want in de rechterhand past een boek, een leerboek, een geschiedenisboek. O ja, de eereplaats voor Pluim. Stil toch, pop, die zwijgend de lieve draagster aan 't babbelen wil brengen. Stil toch! Pluim heeft het woord, Pluim spreekt. Zwijg *jij*. Betje moet luisteren naar Pluim. En alles wat hij zegt, moet zij nazeggen. Heel precies. Wees tevreden, dat je mee moogt wandelen. Misschien leer je op die manier ook nog wat nuttigs. Al te dwaas? Och, van de pop naar het kind, en van het kind naar de pop, il n'y est qu'un pas.

* *
*

De idylle is verstoord.

Betje leest prevelend als een kloosterbroeder, die met het gebedenboek in de hand over de binnenplaats van zijn klooster drentelt.

Wat leest ze?

Luister:

„Ook in Utrecht was het niet altijd rustig, vooral niet, omdat de Hollandsche graven ook daar veel invloed wilden uitoefenen. De invloed was vooral groot onder bisschop David van Bourgondië, die tijdens het bestuur van zijn vader Filips den Goeden en zijn broeder Karel den Stouten in Utrecht regeerde. Toen de laatste bij Nancy gesneuveld was, kon de Bisschop zich niet langer staande houden en moest naar Wijk-bij-Duurstede vluchten. Een zijner getrouwste bevelhebbers was Jan van Schaffelaar, die te Barneveld zijn leven edelmoedig voor de zijnen opofferde (1482). In het volgend jaar herstelde Maximiliaan van Oostenrijk den bisschop wel weer in diens gezag, maar de laatste moest daarbij veel van zijn macht aan den eerste afstaan. De opvolgers van David van Bourgondië verloren steeds meer in aanzien, zoodat ten slotte hun wereldlijk gebied eveneens in het bezit van Karel V kwam (1528)."

't Is de 18e les uit Pluim, waarin de kinderen van 11 tot 13 jaar leeren, hoe ongeveer Gelder, Utrecht en Friesland onder 't bestuur van Karel V kwamen.

Die les moet het meisje bestudeeren, zóó, dat ze ten slotte de volgende reeks vragen kan beantwoorden:

1. Wie zou men den Gelderschen Floris V kunnen noemen?
2. Welke partijen had men in Gelderland?
3. Wat weet ge van Adolf van Gelder?
4. Waarom stond Arnoud zijn hertogdom aan Karel den Stouten af?

5. Welk gevolg had de dood van Karel den Stouten in Gelderland en ook in Utrecht?
6. Waarom was de Hollandsche invloed juist tijdens bisschop David zoo groot?
7. Wat weet ge van Jan van Schaffelaar?
8. Welke partijen waren er in Friesland?
9. Wat verstaat men onder den Gelderschen oorlog en wanneer eindigde hij?
10. Onder welken hertog bezat Gelderland den meesten invloed?

En ze prevelt maar door, altijd door, totdat ze ten laatste met de antwoorden op het tiental niet meer verlegen is, en het boek dichtslaat.

Pluim wordt weggelegd, en de pop mag nu meewandelen: 't meisje heeft twee handen vrij. Heerlijk!

„Ken je je les, Bet?"

„Ja, gelukkig."

„Vind je 't prettig, zoo'n les te leeren?"

„Och, 't kan me niet schelen. Maar waaróm moet je toch al die gekke graven en bisschoppen leeren?"

„Voor 't examen natuurlijk. Een van de schriftelijke opgaven voor 't examen H. B. S. was immers: *Hoe is in Holland het Beiersche huis opgevolgd door het Bourgondische?*"

„Nu ja, maar waaróm moet je 't op 't examen weten?"

„Omdat je op de H. B. S. weer verder moet leeren."

„Maar waaróm moet je nu dat alles weten? Weet ú 't nog?"

Kritieke vraag voor een vader, die zijn examens

achter den rug heeft en altijd in „groote" Wijnne heeft gestudeerd.

„Neen, niet precies meer."

„Hébt u 't geweten?"

„Ja, heel goed."

„En is u 't nu vergeten?"

„Grootendeels, ja."

„Maar waaróm hebt u 't dan moeten leeren?"

„Ja, ook voor 't examen."

Bet zucht. „Nou, 't is een gekke boel, hoor." En ze wandelt heen met haar pop.

* *
*

Is 't een gekke boel?

Is 't heusch een gekke boel?

Ik weet het niet. De menschen zeggen altijd, dat men 't verleden moet kennen, om welbewust het heden te helpen leiden. En dan ook — zoo beginnen haast alle boekjes over vaderlandsche geschiedenis — „onbekend maakt onbemind," zoodat je — want dit schijnt de bedoeling te zijn — je land en volk niet kunt liefhebben, als je b.v. niet weet, dat de invloed van de Hollandsche graven in Utrecht vooral groot was onder bisschop David van Bourgondië.

Nu spreekt het vanzelf, dat alle Nederlandsche mannen en vrouwen welbewust de ontwikkeling onzer natie in de goede richting helpen sturen. Dat zien we duidelijk om ons heen. De vrouwen uit de lagere klasse, wanneer ze aan de deur een buurpraatje houden of bij den groenteboer hun dagelijksche

inkoopen opdoen; de burgervrouwen, terwijl ze 't middagmaal bereiden of de wasch natellen of de kinderen aankleeden; de deftige vrouwen bij haar wederzijdsche bezoeken of haar zomerreizen, of misschien op een concert. Men beweert wel eens, dat sommige dames daar praten. Dat zal dan over de voortgaande ontwikkeling van ons volk zijn in de lijn der historie.

En de werkzaamheid der mannen is onmiskenbaar, ten eerste in 't getal kiezers, dat bij elke verkiezing wegblijft, en verder in het volijverig streven, om bij iedere regeeringsdaad na te gaan, of ze gerechtvaardigd wordt door de historie, b.v. in harmonie is met de manier waarop Filips de Goede Jacoba van Beijeren er uit wist te draaien. Men vergeve me dit grove woord. Onwillekeurig had ik de kwestie omgekeerd en de gewoonte van het dagelijksch leven bij de beoordeeling der historiefeiten een woordje doen meespreken.

Zóó dus komt het geschiedenis-leeren der jeugd later ten goede. Ik zal dit het vragende Betje goed aan 't verstand brengen, en haar zeggen, dat onze kamerleden al die vragen uit Pluim best kunnen beantwoorden, vooral wanneer ze pas de les hebben ingezien, waarbij die vragen behooren. En dat ze daardoor met zooveel kennis van zaken de wetsontwerpen der regeering kunnen beoordeelen. Ook, dat alle kiezers — behalve haar vader, maar die is zeldzaam dom! — ik zeg, dat alle kiezers ieder oogenblik bereid zijn, die Pluimvragen te verslaan

door zaakrijke antwoorden. En dat ze daardoor een zelfstandige opinie hebben omtrent de vragen van den dag. Zoo helpt de eene vraag de andere. Bovendien, dat alle nieuwere vrouwen — waartoe toch ook Betje eenmaal zal willen behooren? — niet om kiesrecht zouden durven aanhouden, als ze den heelen Pluim niet op haar duim hadden. En dat ze daarom ijverig studeeren in de vaderlandsche geschiedenis.

Als 't kind van dit alles innig overtuigd is, zal 'k haar wijzen op de liefde voor land en volk, die vroeger „ieder aangeboren" heette, gelijk een dichter zong, maar die door onze schoolgeschiedboekjes-schrijvers niet aangenomen wordt zonder kennis der vaderlandsche historie, en die dan ook sinds de invoering van dat leervak op de lagere school in toenemende mate het deel is geworden van ons volk. Vroeger, toen dat onderwijs nog niet zoo verstrekt werd, hielden de menschen veel minder van hun land dan nu. Toen voelden ze niets voor vrijheid, voor onafhankelijkheid. En tegenwoordig gaan ze zelfs in 't vuur (figuurlijk wel te verstaan) voor de onafhankelijkheid der Transvalers, alleen reeds omdat die Z.-A. „broeders" eenigermate verbonden zijn aan onze historie. 't Is ook geen wonder. Als de kinderen kwesties van erfopvolging in den graventijd moeten kennen, en die telkens weer opfrisschen in hun geheugen; als ze jaartallen moeten memoriseeren, en die telkens weer ophalen, wanneer ze dreigen weg te zakken; dan kán het niet anders, of een warme en oprechte liefde voor 't land hunner voorvaderen wordt hun deel; dan vergeten

ze zelfs d'r pop, om al hun belangstelling te schenken aan een Bisschop David van Bourgondië, die daar in z'n graf wel bizonder vereerd mee zal wezen.

* *
*

Ja, 'k geloof waarlijk, dat het een gekke boel is.

Laat álle Nederlanders, hoog en laag, die geschiedenisonderwijs ontvangen hebben, eens eerlijk opbiechten, wat ze van zulke feiten en verhoudingen, als ik daareven aangaf, in 't geheugen hebben bewaard; wat ze er door aan verstandsontwikkeling en gemoedsvorming hebben verworven; welk een kwelling des geestes daarentegen het memoriseeren van die kennis voor hun kinderjaren en hun jongensleeftijd is geweest.

Maar de menschen schijnen niet oprecht te durven zijn. Ze houden zich liever knap. De een geneert zich voor den ander. En dat peutert en ploetert nu maar door, jaar in jaar uit, om de eens verzamelde geleerdheid bij elkaar te bewaren.

De onderwijzers, die in de hoogere klassen de geschiedenis moeten onderwijzen, houden *daardoor* het eens geleerde vast, maar de overige leden van het onderwijzers-personeel (met het schoolhoofd er bij) worden langzamerhand dommer dan de jongens in de hoogste klas. Meermalen is het bij ons voorgekomen, dat bij een schoolexamen 't hoofd der school zich verlegen voelde over zijn onwetendheid, als hij de leerlingen der hoogste klas zoo precies en vaardig hoorde antwoorden.

Laten we zulke ervaringen toch gul erkennen, luid uitspreken, en er ons voordeel mee doen.

Bij een acte-examen voor onderwijzer of hoofdonderwijzer gebeurt het wel eens, dat de eene examinator gaat luisteren bij den anderen en daar tot de ontdekking komt, dat hij voor dat vak zou zakken, als hij er thans in ondervraagd werd. Doch er is geen nood voor den luisterenden examinator: hij mag die kennis vergeten zijn. De candidaat echter dient er over te kunnen beschikken. Die mag straks, als hij geslaagd is, aan 't vergeten gaan. Ieder op z'n beurt!

Ik weet niet, of de heeren bij het middelbaar- en hooger onderwijs zoo ook wel eens aan malkanders tafeltjes luisteren bij een toelatings-, overgangs-, eind- of andersoortsexamen. Zoo ja, dan vrees ik, dat ieder achtereenvolgens respect krijgt voor de candidaten, zoolang deze aan de andere tafeltjes zitten; dat een geschiedenisman b.v. verbaasd staat over de grammaticale of de wiskundige kennis van die jongens, maar — dat het respect verdwijnt, wanneer de examinator de domheid des candidaats voelt uitkomen tegenover eigen geleerdheid.

Laten we, o laten we zulke feiten toch zonder omwegen zeggen. Misschien dat we er dan toe komen, dien „gekken boel" op te ruimen. Er moet toch eens eenmaal een eind aan komen. We kunnen met die opschroeverij toch niet eeuwigdurend voortgaan?

En er *is* een eind aan te maken, ook met behoud der examens en met behoud of zelfs uitbreiding van dezelfde leerstof. De fout, die we in deze artikelen

trachten te bestrijden, zit 'em niet in de leerstof. Ook bij de verstandigste keuze van kennis zou dezelfde vloek op ons onderwijs drukken, indien alweer gevergd werd, dat die kennis ieder oogenblik het eigendom der kinderen moest wezen. „Vroeger", zei een collega eens, „moesten de kinderen uitzonderingen op geslachtsregels kennen, en nu de getallen bloembladen en meeldraden van alle veldbloemen. Zijn ze er zooveel beter mee? Neen, geen grein beter. 't Een is al even dwaas als 't ander. Maar als we hen eens noch de meeldraden noch de uitzonderingen dwongen te onthouden? Geen nieuwe dwaasheid rechtvaardigt toch het volharden in de oude?

Als we hen eens *vrij* lieten in 't onthouden en in 't vergeten?

Vreest ge, dat dan een examen onmogelijk zou wezen?

Kom, 't wordt tijd, dat we onzen kleinen kameraad weer eens opzoeken, dien we 't laatst bij den examinator in Aardrijkskunde hebben gezien. Hij zit nu bij den historicus, een geleerde van belang, maar die toch, als hij zijn grondige tijdschriftartikelen op papier brengt, steeds te midden van boeken en papieren zit, die hij voortdurend raadpleegt — *zijn* geheugen.

Willen we bij dit examen ook eens een oogenblik luisteren?

* *
*

„Uit welk boek heb je geschiedenis geleerd, m'n jongen?"

„Uit Pluim, meneer!”

„Zoo, Pluim schijnt tegenwoordig in trek te wezen. Maar je kon slechter boek gehad hebben. Vind je ’t moeilijk?”

„Soms, meneer, maar we hebben alles op school besproken, meneer legde alles uit.”

„Zoo, dus je hebt ook de 18e les gehad? Zoek die dan maar eens op en lees ze eens voor.”

De jongen begint:

„Zooals wij reeds vroeger zagen, had de graaf van Gelder door zijn huwelijk met de erfdochter van het graafschap Zutfen zijn gebied aanmerkelijk vergroot.”

„Wacht eens even. Hier heb je een kaart van Nederland uit dien tijd. Wijs nu Gelder eens. En Zutfen. Goed zoo. Hebben we tegenwoordig nog een Zutfen?”

„Ja, meneer.”

„Ook een graafschap?”

„Neen meneer, een stad.”

„Heeft die iets met dat graafschap te maken?”

„’t Zal er de hoofdstad van zijn geweest, meneer!”

„En waar is nú dat graafschap?”

„’t Is er niet meer.”

„Waar is ’t dan gebleven?”

„’t Is eerst met het graafschap Gelder samengevoegd.”

„Hoe weet je dat?”

„’t Staat hier, meneer. De graaf van Gelder was

met de erfdochter van het graafschap Zutfen getrouwd."

„Waarom heette die jonkvrouw een erfdochter?"

„Omdat zij het land van haar vader erfde."

„Is dat dan zoo iets bizonders?"

„Ja meneer, meestal erfde de zoon het."

„Heette die dan ook erfzoon?"

„Dat weet ik niet, meneer, dat woord „erfzoon" heb ik, geloof ik, nog nooit gehoord."

„Hoe zou 't komen, dat men wel van erfdochter spreekt en niet van erfzoon?"

„Omdat een zoon altijd erft en een dochter niet."

„Een zoon *altijd?*"

„Ja meneer, tenminste de oudste."

„Best zoo, m'n jongen. Lees nu eens verder."

De candidaat leest:

„Een zijner opvolgers, Reinoud II, verkreeg in 1339 het voorrecht zich voortaan Hertog te mogen noemen."

„Waarom was dat een voorrecht?"

„Omdat hertog hooger is dan graaf."

„En van wien kreeg hij dat voorrecht?"

„Van den keizer van Duitschland."

„Goed, verder maar weer."

„Hij schonk, evenals Floris de Vijfde in Holland had gedaan, vele voorrechten aan den derden stand en verminderde daardoor de macht zijner edelen aanzienlijk."

„Hier lees ik alweer van voorrechten. Wie gaf die dan?"

„De Hertog van Gelder."

„En aan wien?"

„Aan den derden stand."

„Wat beteekent dat?"

„Dat waren de vrije boeren en de poorters."

„Zoo, zoo, praat jij ook al van poorters. Wie waren dat?"

„De burgers uit de stad."

„En waarom heetten die zoo?"

„Omdat ze binnen de poorten woonden."

„Knap. Maar vertel me nu eens, wie waren nu de *eerste* stand, en wie de *tweede*."

„Ik geloof, dat de eerste stand de edelen waren en de tweede de geestelijken."

„Zoo, dan geloof ik, dat je goed gelooft. En weet je nu ook een of meer van die voorrechten op te noemen? Staan ze niet in je boekje?"

„Ja meneer, een beetje vroeger. Mag ik ze even opzoeken?"

„Welzeker, zoek maar op."

De jongen bladert.

„Hier meneer, blz. 31. Daar staat het."

„Nu, lees maar op."

„In zulke voorrechten stond de graaf o. a. toe, dat de burgers een eigen bestuur mochten kiezen, dat zij naar welgevallen een huwelijk konden aangaan, dat zij voor geen vreemde rechtbanken behoefden te verschijnen, dat zij gewaarborgd werden tegen wille-

keurige gevangenneming, dat zij jaarmarkten mochten houden, enz., dus belangrijke voorrechten, die de lijfeigenen nimmer hadden genoten.”

„Hoe is dat alles tegenwoordig?”

„O meneer, elke stad kiest haar eigen bestuur, je mag trouwen met wie je wil, en....”

Met onze rechtbanken zit de kleine vrind wel wat verlegen.

„Nu, vertel me maar eens, zou jij ook nog wel een voorrecht voor de jongens begeeren?”

„Jawel, meneer.”

„Welk dan?”

„Dat je nooit meer jaartallen behoefde te leeren.”

„Zoo, zoo, vind jij dat dan zoo naar? Waarom?”

„Omdat je ze altijd weer vergeet.”

„Nu, *ik* weet wel een jaartal, dat je nooit vergeet. Wanneer is je moeder geboren?”

„Dat weet ik niet, meneer.”

„Wát zeg je daar? En wanneer is Karel de Vijfde geboren?”

„1500 in Gent.”

„Hou je dan meer van Karel den Vijfden dan van je Moeder?”

„Neen, meneer, maar van je Moeder hoef je ’t niet te weten.”

„Zoo is het, baas. Ga nu maar gauw naar je Moeder, en vraag of ze niet jaloersch is op Karel den Vijfden.”

IV.

't Is een heerlijke Juli-avond.

Den heelen dag hebben we in het benauwde schoollokaal doorgebracht.

De zon stond op de ramen; 't was of we in een broeikas zaten.

Veertig warme kinderen hingen in de banken.

't Was er drukkend heet.

Maar nu is 't avond. De zon is gedaald, al lager en lager. Het felblauw in de lucht is bleekblauw geworden. De sterren komen door. Eerst een enkele, flauwtjes, schuchter. Maar straks meer, een heirleger van tintelende en schitterende lichten. En onder dien sterrenhemel is 't weldadig rusten.

De atmosfeer is afgekoeld. Geen beweging in de lucht dan 't aanhoudend gefladder van den vleermuis, die met snelle zwenkingen zijn klein jachtveld afjaagt. Overal stilte, overal rust, overal verademing van de afmatting des dags.

Overal?

In 't kleine kamertje, dat den mooien naam van studeerkamer draagt, zit een jong man van even in de twintig zich af te tobben met wat men wel eens een „voorrecht" pleegt te noemen, het voorrecht „van zich te mogen ontwikkelen".

Hij kan de buitenlucht niet genieten, want hij werkt voor de hoofdacte.

Hij kan na de benauwdheid van 't schoollokaal niet

anders kiezen dan de benauwdheid van zijn „studeerkamer", om zich daar onder het heete lamplicht onafgebroken verder te ontwikkelen, altijd maar verder.

Hij heeft zijn jas, zijn vest, zijn boord afgegooid, om een beetje afkoeling te vinden.

't Raam is hoog opgeschoven, in de hoop dat de dikke kamerlucht een weinig zal uitdrijven.

Maar neen, die lamp, die heete lamp, 't lijkt wel of er hitte uitstraalt als van een zon. 't Is haast niet uit te houden. Maar 't móét.

Straks breekt de examendag aan. Nog maar een week of wat. En dan moet alles er inzitten. Alles, alles. Ook die ellendige geschiedenis.

O, bij die „studie" der geschiedenis is er slechts één lichtplek. Dat de moeizaam leerende nú leeft, en niet nog een eeuw later. Te midden van zijn ellende beklaagt hij de nog ongeborenen, die in 't jaar 2001 al weer een eeuw meer hebben ten behoeve hunner „geestelijke ontwikkeling". En hij voelt een beetje dankbaarheid, niet tot het nageslacht te zullen behooren.

Hij werkt nu in den Amerikaanschen vrijheidsoorlog. Die vrijheidsoorlogen — ze zijn een heerlijkheid! De Oudheid had ze — de Middeleeuwen hadden ze — de Nieuwe, de Nieuwere, de Nieuwste tijd hád ze en hééft ze. O, verrukkelijk! Maar waarom moeten die heldenkampen voor de arme schoolmeesters niet anders nalaten dan namen en jaartallen? Namen van veldheeren, die gewonnen, en van veldheeren, die verloren hebben; namen van plaats*jes*, rivier*tjes*. die

de slagen aanschouwden; en jaartallen, soms met datums er bij?

De *idee* van den vrijheidsstrijd — de *zaak*, waar 't om ging — de bezielende, aanvurende gezindheid, die tot opoffering van alles in staat stelde behalve tot opoffering van de goddelijke Vrijheid! De *idee* — was *zij* niet voldoende? Moest en moet van haar niet de opvoedende kracht uitgaan, ook in het schoolmeestersgemoed?

Maar neen, in ideeën kan niet geëxamineerd worden.

Ideeën zijn zelfs gevaarlijk. Ze mochten dien armen schoolmeesters eens te veel vrijheidsliefde in 't bloed brengen. Geen ideeën, maar een behoorlijke hoeveelheid namen en cijfers, waarin de idee bekneld raakt als een vlinder tusschen grijpende vingers; waarin de idee sterft.

En daar zit nu die twee-en-twingigjarige den Amerikaanschen Vrijheidsoorlog er *in* te werken onder de bestraling van het heete lamplicht.

Dat is *zijn* Vrijheid. Ze slaat hem met lamheid.

* *
*

O, ik weet nog den tijd, toen ik ook werkte aan mijn „algemeene ontwikkeling", aan de „verruiming van mijn geest", door avond aan avond te ploeteren in die ellendige handboeken, samenvoegsels van feiten, opeenhoopingen van historische, aardrijkskundige of anderkundige mededeelingen; den tijd, waarin ik de complete historie der menschheid in ongeveer vier-

honderd bladzijden druks op mijn tafel had liggen, en onafgebroken bezig was die historie over te brengen in mijn hoofd ter vorming van den menschelijken geest, die daar heette te wonen.

En toen dacht ik al:

Hoe is het toch mogelijk! De volledige geschiedenis van alle volken door alle tijden heen, bij elkaar in zoo'n boek! En daarin niet alleen de feiten, maar ook de toestanden, en ook de beschouwingen! Wat zou ik geven, als ik eens de *waarachtige* geschiedenis had van één mensch. Het volkomen eerlijk verhaal van alle handelingen met de innerlijke beweegredenen en de uiterlijke dwangomstandigheden. Mijn eigen leven was me in vele opzichten een raadsel. En ik begreep maar zelden de drijfveeren van anderer daden. Doch zie, wat in de volken leefde en werkte, wat de historische personen had bewogen en gedreven, dat kon ik hier alles bijeen vinden in vierhonderd bladzijden. Hoe waren de geschiedschrijvers er achter gekomen! En hoe konden ze een zoo belangrijke stof samenvatten in een boekje van nog geen handbreed dikte!

En toen zuchtte ik vele malen:

Ik begrijp er niets van, ik begrijp er niets van! O ja, ik begrijp wel, wat die man van het boek zegt, maar als ik dan poog, me goed *voor te stellen* wat hij beschrijft, me goed *in te denken* wat hij beredeneert, me goed *in te leven* wat hij verhaalt, dan ben ik aanstonds weg. Dan voel ik, dat al zijn kennis slechts de uiterlijkheden raakt. En dan schiet me niets anders over dan hem na te praten, zooals hij misschien

weer anderen napraat, en zooals ik straks op school de kinderen voor zal praten om door hen nagepraat te worden. Eén groote papegaaienwereld, die zich denkende menschheid noemt. — Dán voel ik, dat *die* geschiedenis geen aasje invloed heeft op mijn eigen leven, mijn levensbeschouwing. — Als ik beproef het geschiedenis*woord* om te zetten in volks*leven*, dan laat het boek me schandelijk in den steek. Kom, laat ik me in vredesnaam ook maar bij de *woorden* bepalen, en zóó vaak, zóó lang het boek „bestudeeren", totdat het een papieren ding in m'n hoofd geworden is, totdat ik zelfs weet, op welke bladzijde dit of dat te vinden is, en wel bovenaan of onderaan . . . .

Dat is me toen gelukt.

Maar toen nam ik mij ook heilig voor:

Als ik eenmaal iets te zeggen krijg in de wereld, als ik eenmaal behoorlijk *af*getobd ben door deze *op*leiding en dientengevolge een hoogere positie heb gekregen, dan zal ik met al den afkeer en afschuw, die nu in me „ontwikkeld" wordt, meehelpen om die beschavingsdwaasheid te helpen bestrijden. Och, 't zal me mogelijk niet veel baten, want de versteende cultuur is al even hard en gevoelloos als de versteende natuur, en het rotsgebied in de geestelijke wereld al even uitgestrekt als dat aan de aardoppervlakte. Elke beschaving schijnt gedoemd tot ontaarding in vormenvereering. Maar misschien troost het een enkele, die de frischheid zijner jongelingsjaren moet zien verdrogen onder het stof der scholen; misschien doet het een enkele goed, als hij te midden van zijn kunstmatige

geestelijke verwelking verneemt, dat ook anderen dat proces hebben doorgemaakt zonder er al hun frischheid en individualiteit bij in te boeten, dat ook ouderen nóg, nú nog, jaren na de ontwikkelingsperiode, staan aan de zijde der jongeren met hun natuurlijken, hardgrondigen afkeer van de handboekenkennis.

* *
*

„Wel Lize, hoe staat het met al je geschiedenis?" vroeg ik, toen die vroegere leerlinge een maand of drie na 't verwerven van haar hoofdacte nog eens bij me kwam.

Ze lachte vroolijk. „Grootendeels weg."

„Máár — dan heb je toch heel slecht gestudeerd."

„En hoe staat het met úw geschiedenis?" vroeg ze triomfantelijk.

„Dat gaat je niet aan. Ik ben al zooveel jaren bovenmeester, dat mijn kennis als een paal boven water staat. Daar mag je niet eens aan twijfelen."

„Ook niet naar onderzoeken?"

„Volstrekt niet. Maar jij, jij bent nog jong, jij moet misschien nog eenmaal examen doen voor dit of dat, jij diende toch je kennis „bij te houden".

„Och wat! Wil ik u eens wat zeggen? Al die rommel kan me niets schelen."

„Foei, foei, foei! Had dat eens tegen je examinator gezegd!"

„Ik zou u lekker danken; dan had ik de hoofdacte niet verkregen."

„Nu, wat scheelt je dat?"

„Honderd gulden per jaar!"

„Zoo bedoel ik 't niet. Je moet niet aanstonds van geld spreken. Ik meen: wat hindert je dat. Zonder hoofdacte kun je toch ook wel gelukkig zijn?"

„O, veel gelukkiger zelfs, maar zonder een behoorlijk salaris moeilijk."

„Dus — jij hebt voor dat *geld* gestudeerd — alleen voor dat akelige *geld?*"

„Precies geraden. Denkt u, dat ik anders mijn heerlijke avonden eenige jaren achtereen in die boeken had doorgebracht? Al die dooie mannen van vroeger kunnen me niks schelen."

Máár — Lize — de geschiedenis is toch de leerschool der volken — en — in 't verleden ligt het heden . . ."

„O ja, en in het nú wat worden zal, maar daar heb ik toch geen verstand van. U?"

„Dat vraag ik je niet."

„Maar ik vraag het ú."

„Je moet niet zulke vragen stellen aan menschen van gevestigde positie. Die hebben hun sporen verdiend."

„Maar meneer. Zeg nu eens eerlijk, wat kunnen wij van geschiedenis weten. Wij hebben:

a. vaderlandsche geschiedenis;

b. geschiedenis van onze staatsregeling;

c. algemeene geschiedenis, dat is van de Chineezen, de Grieken, de Romeinen, bijna alle Europeesche volken, en de Amerikanen op den koop toe; 'k wou dat ze Amerika maar nooit ontdekt hadden!

„Maar nu is het toch uit?”

„Wel neen!

d. geschiedenis van de letterkunde;

„Maar nu dan toch?”

„Wel neen!

e. geschiedenis van de pae-da-go-giek—Basedow, Pestalozzi, Locke, een gezonde ziel in een gezond lichaam ....”

„Maar meer dan toch niet!”

f. geschiedenis van de Wet, de Wet op het Lager Onderwijs.

En nu is ’t uit. Maar zeg u nu eens heel eerlijk, wat kunnen we daar nu van maken. En dan komt daar nog bij: de heele Aardrijkskunde van Nederland, Indië, de Werelddeelen, Wis- en natuurkundige Aardrijkskunde. Verder: Rekenen, Spraakkunst, enz. enz. ’t Is een moord!” — En ietwat droevig voegde ze er bij: „Er vallen dan ook jaarlijks heel wat slachtoffers .... Och ja! Locke had wel gelijk: „Een gezonde ziel in een gezond lichaam.” Daarom bouwen de onderwijzers ook een Sanatorium.”

„Wat heeft dat er nu mee te maken!”

„Dat het een gruwel is. Je moet leeren, dat Locke zoo’n wijs man was, en dat een gezonde ziel in een gezond lichaam het ideaal is. En wat doen we? ’t Lichaam verzwakken en de ziel verlammen. Dan bouwen we herstellingsoorden voor zenuwzwakke onderwijzers.”

„Nu?”

„O, praat er niet van. En dan zitten die examina-

toren met d'r wijze gezichten.... Pardon! U is ook examinator geweest, niet waar?"

„Ja, maar dat hindert niet, ga maar door."

„Nu, dan zitten ze daar en de een na den ander plukt en trekt en pluist ...."

„'t Lijkt wel, of je een vogel bent."

„Ja, dat bén ik ook. Heerlijk vliegen willen we in de vrije, frissche buitenlucht; verrukkelijk zweven in de zonnige atmosfeer van ons lieve leven. Maar in een kooi moeten we zitten. Aan den kruk worden we gehouden. En dan plukken ze je ...."

„Tot je kaal bent."

Lize lachte. „Maar 't is toch waar, dat we menige veer moeten laten. Vraag 't maar aan 't Sanatorium."

„Met je Sanatorium doe je me telkens denken aan een rijmpje van Laurillard."

„Hoe is dat?"

„'t Is over het Roode kruis:

Wat heeft men toch veel zorg voor de gewonde [strijders!
't Gevoel is in onze eeuw voorwaar heel teer en fijn!
O ja, maar 'k denk wel eens: als men geen wonden [maakte,
Dat zou toch nog veel beter zijn."

„Mooi! Dat versje moesten ze boven het Sanatorium zetten. Of neen — boven ieder examengebouw."

„Neen, ik weet nog beter. Ze moeten 't bij het examen als taalwerk opgeven: *Zeg met uw eigen woorden*, enz."

„Prachtig! Maar denkt u, dat het wat geven zou? Ze hebben toch Locke met zijn gezonde ziel!”

„Hoe meen je dat?”

„Wel, dat al die knappe examinatoren ’t ook wel weten, tenminste kunnen weten. Of zou u denken, dat al die wijsheid er alleen maar is, om uit het hoofd geleerd te worden?”

* *
*

Lize, mijn oud-leerlinge, jij bent er één. Maar zoo zijn er honderden en misschien duizenden, die net zoo denken als jij. Die even vól ergernis en verontwaardiging zijn. Die ons heele onderwijs-systeem wel bij de strot konden nemen en verworgen. Dat walgelijke opvullings-, africhtingssysteem met z’n gruwelijke overschatting van schoolsche kennis en geheugenoverlading. Maar — zij allen zijn machteloos.

Ja meid, al die wijsheid is er — om uit het hoofd geleerd te worden. En verwondert je dat?

Zie, de hoeveelheid wijsheid is altijd heel klein. En alle eeuwen door blijft ze dezelfde. Onze *kennis* hoopt in den loop der tijden op, maar de *wijsheid* is van alle eeuwen. Telkens zijn er heel enkelen, die ze prediken. En dan luistert de menigte wel en velen onder haar beamen ook wel, doch daar blijft het bij. De prediking is gemakkelijk, de erkenning is gemakkelijk, maar — de toepassing is moeilijk.

Wie voor één gram weet toe te passen, is sterker dan hij die centenaars predikt.

’t Is immers in de zedelijkheid evenzoo? We kennen

de lessen, we onderwijzen ze, we beamen ze. Maar volgen we ze ook? Eén levende Christus, die de *daad* gaf bij het *woord*, sticht een heel christendom van zeggende en hoorende, maar niet altijd dóénde volgelingen. Aanbidding is zoo gemakkelijk. Maar *gehoorzaamheid is beter dan offerande.*

Laten we ons daarom niet al te zeer ergeren, dat de opvoedkundige wijsheid ook door de opvoedkundigen niet wordt toegepast, ofschoon zij ze leeren, ofschoon zij ze examineeren.

Doch beginnen en volharden we, met voor ons zelf een heel klein beetje te leven naar onze leer. Wie weet, of het voorbeeld niet machtiger is dan de prediking. Of dat niet de béste prediking is. Want het welsprekendste woord is — de daad.

Zomer 1901.

DOODE LEERSTOF.

Waartoe het kinderbrein met doode stof belast?
Gebruik kiemkrachtig zaad, waaruit nieuw leven wast.

III. OVER HANDENARBEID.

I.

„Willem, blijf er af met je vingers!”

„Hè, Moeder, even kijken, hoe dat ding in mekaar zit.”

„Afblijven, zeg ik je! Jij zit overàl aan! En zoo maak je den boel maar stuk!”

„Neen Moeder, ik zal het heusch niet stukmaken. Toe, laat me nu maar even kijken.”

„Neen, ik verkies het niet. En ga nu maar gauw naar school, want het is hóóg tijd.”

Willem grijpt zijn pet, werpt nog een blik naar het ding dat hij zoo graag eens bekijken wou, geeft zijn moeder een nietszeggende kus, en gaat naar school. Hij is op een school met „handenarbeid”.

Het eerste uur hebben ze in zijn klasse aardrijkskunde. De onderwijzer heeft het over de heide en de hunebedden. Hij legt uit, hoe naar alle waarschijnlijkheid zoo'n hunebed is opgericht. Twee rijen steenen, daarop deksteenen. Willem zit in zijn broekzak te scharrelen en haalt er wat rommel uit te voorschijn. Een paar kastanjes, een stuk portemonnaie, een tol en nog zoo iets.

Daaruit bouwt hij een hunebed op.

Zijn onderwijzer ziet het.

„Willem, waar speel je daar mee?" En meteen loopt meneer de klas in, en neemt den rommel van Willems bank.

„Ik maakte een hunebed, meneer!"

„Je hebt niets te maken. Je hebt te luisteren. Als iedereen hier maar maken kon, wat hij wou, kon ik wel optrekken."

Willem haalt zijn schouders op, en gaat weer zitten luisteren, blij dat hij er althans zonder schoolblijven afkomt.

Het tweede uur hebben ze „handenarbeid". Daartoe gaan ze naar een aparte zaal, waar werkbanken staan. Willem is aan zijn derde tooverboekje, een kartonmodel. Het eerste was fout, omdat hij de rechthoeken niet zuiver haaks had gesneden. Het tweede was fout, omdat hij de randjes van 't marmerpapier niet op de juiste breedte had omgeplakt. En nu is hij aan zijn derde exemplaar zoo ver gevorderd, dat hij 't blauwe binnenpapier mag opplakken. Meneer komt even naar zijn werk kijken: „'t Is al weer fout," roept hij boos. „Wat ben jij toch een knoeier!" En verontwaardigd smijt hij den boel neer met het bevel: „Overmaken!"

Willem is woedend.

Maar dat vindt zijn onderwijzer een schandelijke brutaliteit. „Wat, nog kwaad op den koop toe? Zorg liever dat je werk er een beetje behoorlijker uitziet."

Het derde uur hebben ze taal. Er is een stel synoniemen aan de orde. 't Gaat over 't verschil tuschen *pronken* en *prijken*. 't Geval is niet zoo moeilijk, doch

meneer heeft, helaas, geen bizonder wijsgeerigen aanleg en een heel zwak taalgevoel. En de preciesheden uit de slöjdzaal helpen hem geen grein voor de nauwkeurige onderscheiding der begrippen. Hier zijn we op een gansch ander gebied. „Prijken," zegt meneer, „dat is — als je trotsch bent op wat je hebt. En bij pronken ben je ook wel trotsch, maar niet zoo erg."

Willem heeft niet naar meneer zitten luisteren. Hij heeft dus niets van die verklaring gehoord. Hij is in eigen denken verdiept geweest, en steekt nu plotseling den vinger op: „Meneer, ik geloof dat ik het weet."

„Wat zeg jij dan?"

„Meneer, als een meisje mooi gekleed is en ze loopt over de straat net of ze tegen iedereen zeggen wil: Zie je wel, hoe mooi ik ben? dan pronkt ze. Maar als een boom vol bloesems staat, en hij is er niets trotsch op, dan prijkt hij met bloemen."

„Juist," zegt meneer, wien nu een licht opgaat, „Willem heeft het goed begrepen. Met taal is hij altijd goed. Nu hoop ik, dat je in de slöjdzaal ook wat beter je best zult doen."

Wanneer het twaalf uur is, gaat Willem naar huis, om daar bij de minste aanleiding weer dadelijk van zijn moeder te hooren, dat hij „overal af moet blijven."

„Waarom dan, Moeder? Als ik er nu toch niets aan doe?"

„Schei nu maar uit met je redeneeringen. Redeneeren kun je dat weet ik wel. Maar dat past je nog heelemaal niet. Hoe is het vandaag met slöjd gegaan?"

„O, slecht natuurlijk. Ik ben nog altijd aan dat akelige tooverboekje. 'k Mag het nu voor den vierden keer maken."

„Dan was het toch beter, dat je daar je best wat meer deed in plaats dat je hier overal aan kwam."

* *
*

In het bovenstaande wil ik noch de moeders, noch de onderwijzers te na komen. Ik weet zeer wel, dat er allerliefste en verstandige moeders zijn, die hun jongen graag laten uitpraten, en ook dat menig bekwaam slöjdman tevens een uitnemend en hartelijk onderwijzer is, wien het volstrekt niet aan fijn taalgevoel ontbreekt. Maar mijn lezeressen en lezers, moeders en handenarbeiders, zullen op hun beurt ook wel willen beamen, dat mijn schets verre van onmogelijk is. En waar ze dat erkennen, willen ze waarschijnlijk ook wel in eenige feiten uit dit stukje leven met mij aanleiding vinden tot het ontwikkelen van enkele beschouwingen betreffende den „handenarbeid".

De vingers zijn den mensch gegeven, om te .... ja, dat weten wij niet. Doch als we het gebruik er van gadeslaan bij kleinen en grooten, kunnen wij veilig zeggen, dat de vingers den mensch ook dienen, om hem tastende kennis aan te brengen. 't Zijn de oogen van het tastgevoel.

Wie heeft nooit gevoeld, hoe een klein kind die fijne teere blanke vingertjes overal om heen slaat, overal langs strijkt, overal in steekt? Daar zit een kindje op Moeders schoot. Aandachtig kijkt het Moeder in de

oogen. Zachtjes rijst het rechterhandje omhoog. Het wijsvingertje strekt zich uit. Het gaat behoedzaam naar Moeders blinkenden oogappel, en daar zal het eens even netjes inboren — als Moeder niet oppast.

Dat wijsvingertje was een der voelsprieten, uitgezonden door het weetgierig verstand; 't was een soldaat der voorhoede, op verkenning uitgestuurd, om die vreemde buitenwereld op te nemen; 't was een pionier, die voor zijn heer en meester op ontdekking uitging. Dat wijsvingertje was de steun van het starend en stralend oogje en moest op het terrein zelf bestudeeren, wat het oog alleen op een afstand kon beschouwen. En de beide kleine handjes met hun zoo teere vingertjes, het zijn de hulptroepen, waarmee de heerschende geest nieuwe landen van kennis tot zijn gebied moet voeren.

Natuurlijk laat Moeder zich het oog niet uitsteken, zelfs niet door het blanke vingertopje van haar kleinen schat. Maar daarom zal ze het kind toch niet uitschelden voor „stoute meid!" en het weetgrage handje met een tik naar beneden slaan? Ze zal het handje omvatten en het afleiding bezorgen bij den beenen ring of den rammelaar of den altijd geduldigen harlekijn van wol. En wanneer die overbekende dingen het kind vervelen, zal Moeder wat nieuws aanbrengen, wat nieuws en onschadelijks, opdat de geest door nieuwe indrukken gevangen en geboeid, tevens verrijkt en ontwikkeld wordt.

En gaat Moeder op die manier verder?

O, een kind moest nooit leeren loopen. Want zoodra

het dit kan, wordt de kleine schat een kleine bengel. Moeder behoeft hem niets meer aan de brengen, hij zal zelf wel overal op af stevenen. Zijn beenen dragen hem de heele kamer rond, en nu zit hij met zijn onderzoekende vingers letterlijk overal aan. Hij wordt „ondeugend", volgens de terminologie van huis- en kinderkamer. Naar verbieden luistert hij niet, en de klappen moeten komen om hem te leeren, dat hij daar en daar en daar *af* moet blijven. Zoo wordt een kostelijk stuk arbeid van de handen tot een betrekkelijke onvruchtbaarheid gedoemd. Een belangrijk deel van haar werkzaamheid tot stilstand verplicht. En de onderzoekingstaak, door de wijze natuur aan de fijne, voorzichtige, bewegelijke vingertoppen zoo betrouwbaar opgedragen, wordt een „ondeugendheid", een overtreding, een strafwaardige en strafbare eigendunkelijkheid. Het natuurlijke middel tot kennisvermeerdering ontvangt het brandmerk van „brutaliteit" en wordt opgepakt in het magazijn der verboden noodzakelijkheden.

Maar moeten de kinderen dan maar alles stukmaken? In den ijver hunner onderzoekingslust de kostbaarste voorwerpen hunner ouders vernielen?

Wie beweert dat? Doch nú loopt men gevaar, dat door die kostbaarste voorwerpen de allerkostbaarste verminkt worden. Vazen zijn mooie dingen, maar kinderen zijn nog mooier. En onder de sieraden en kleinoodiën zijn er betrekkelijk weinige, die niet voor geld te koop zijn. Doch *ieder* kind is een eenling. onvervangbaar als een schilderij van Rembrandt. Ver-

lies, bederf een pronkstuk — er is in den regel een nieuw te krijgen. Doch verlies uw kind — en ge hebt een schat verloren, voor al uw bezit niet terug te erlangen. Wie dit in 't oog houdt, zal niet de kinderen straffen voor hun gansch natuurlijke uitingen, zal niet het beste opofferen aan het mindere. Doch juist omgekeerd zal hij zijn kamer, zijn huis inrichten naar de behoeften van zijn kroost, d. i. van zijn dierste en liefste schatten. Verwijderd, opgeborgen, wat de kinderen in hun uitgroei al te zeer belemmert, totdat hun leeftijd een rijker omgeving gedoogt. We wonen in een gemeubeld en versierd huis, waarin het gezin zich moet leeren voegen, in een *meubel*huis, maar we behoorden te wonen in een *menschen*huis, waar de voorwerpen een dienende rol vervullen en pas in de tweede plaats zeggenschap hebben. Bij de toepassing van zulk een opvatting kunnen de tastende vingertjes, die in de wieg zulk een heerlijke vrijheid genoten, nog lang ten dienste van den geest die vrijheid behouden en haar te beter gebruiken, naarmate het waarnemingsterrein door de kruipende en loopende beentjes steeds verder wordt uitgebreid. Met de ontwikkeling en den leeftijd der kinderen neemt dan geleidelijk de weelde der omgeving toe.

Meent men, dat op deze wijze de kinderen te veel ontzien, en daardoor „bedorven" worden? Dat het voor hen noodig is, zich reeds vroeg te leeren beheerschen? Dat de ouders toch ook hun rechten hebben, en deze door de kinderen geëerbiedigd moeten worden? Wat dit laatste betreft, niemand betwist het. En

ook betwist niemand, dat de kinderen zich reeds vroeg moeten leeren bedwingen. Doch die verplichting wordt hen bijna onafgebroken opgelegd: in ieder kinderleven komen meer onvervulde dan bevredigde wenschen voor. Hoe tal van dingen begeert het kind, die men met beslistheid weigeren moet, ware het alleen in het belang van zijn eigen gezondheid. De grenzen zijn hem in tijd en ruimte en omstandigheden ook vaak al te eng gesteld naar zijn eigen zin. Welke kinderen willen uit zichzelf op tijd naar bed? Welke willen op hun speelterrein niet telkens verder gaan, dan veilig voor hen is? Welke moeten zich niet schikken naar de eischen van eigen gezondheid, naar de rechten van anderen? Daar behoeven waarlijk geen meubelen en sieraden bij te komen, om hun opvoedende werking op de kinderen uit te oefenen in een voorname onaantastbaarheid. Hechten de ouders meer aan een blinkende kast dan aan een in vrijheid genietend kind, dan moeten ze het kind maar aan banden leggen. Doch deze zorg voor hun mooiigheden als een opvoedkundigen maatregel te bepleiten, dat is meer dan hun zelfkennis en waarheidsliefde moest kunnen verdragen.

II.

Het tastend onderzoeken noemde ik een door de natuur aan de handen opgedragen arbeid. En ik had er bezwaar tegen, dat men het kind in dien handenarbeid meer dan noodig is belemmert. Belemmeringen moeten er natuurlijk altijd wezen. Het welzijn van het

kind zelf en niet minder het welzijn van het wereldje om hem heen verplichten er toe. Maar het kwaad is nu, dat menigeen meer zijn werk maakt van het belemmeren dan van het vrijlaten, alsof belemmeren eigenlijk de heerschende toestand en vrijlaten de uitzondering moest zijn. Laat het kind zooveel mogelijk vrij, ook in zijn tastend onderzoeken, en behalve vermeerdering van kennis zal hij er ook toenemende handigheid en voorzichtigheid aan danken. Niet al afblijvende, maar al *doende* leert men.

En wanneer het kind dan de dingen stukmaakt?

Er is stukmaken en stukmaken. Uit moedwil de dingen vernielen is stellig leelijk en vernielzucht moet in het kind met kracht en ernst worden bestreden. Uit onvoorzichtigheid of zorgeloosheid de dingen beschadigen is natuurlijk ook verkeerd, en daarom moet het kind tot voorzichtig zorgen worden opgevoed door hem — — niet van alles af te laten blijven. Doch er is ook een stukmaken, dat geen kwaad maar een goed is, dat als voortzetting van het tastend onderzoeken tot den *handenarbeid* gerekend moet worden, en daarover wil ik het een oogenblik hebben.

Het klinkt misschien wat zonderling, dat stukmaken tot den arbeid gerekend wordt. Doch denk eens aan den wetenschappelijken onderzoeker. Met ontleedmes en pincet is hij voortdurend bezig, de planten en dieren „stuk te maken". En niemand zal toch betwisten, dat de onderzoeker hierbij zijn handen arbeid laat verrichten. Stukmakende dringt de wetenschap tot de samenstelling van de organismen door, stuk-

makende ontsluiert zij ons vele geheimen der schepping. Het geleerde woord anatomie wijst er op, hoe het „stukmaken" zich tot een afzonderlijke wetenschap heeft ontwikkeld, en hoe de „ondeugendheid" van de kinderkamer een eervolle „arbeid" in de universiteit kan zijn.

Natuurlijk hangt alles van het doel af. Het stukmaken moet een ontleden zijn. 't Moet te doen zijn om de leden, d. z. de samenstellende deelen, afzonderlijk en in hun onderlingen samenhang te leeren kennen. Wie een vlieg de pooten en de vleugels uittrekt, is niet alleen wreed, maar geeft daarbij ook blijk van weinig intelligentie, zoo goed als het geen fijnen verstandelijken aanleg bewijst, wanneer een voorwerp noodeloos en doelloos vernield wordt. Doch waar onderzoekingslust, kennisdorst, weetgierigheid de stukmakende hand bestuurd, verricht deze bij haar ontledingswerk wel degelijk handenarbeid.

* *
*

Dit wordt door de opvoeders niet altijd zoo ingezien. Zij meenen vaak, dat het baldadigheid is, wanneer een jongen zijn speelgoed uit elkaar peutert. Hij moet er naar kijken of er mee spelen. En anders niets.

Maar gedraagt de geheele menschheid zich dan zoo tegenover de natuur? Doet zij niets anders dan de natuur beschouwen en bewonderen, niets dan er mee spelen?

In de natuur zelve zien wij, zonder eenige inwerking van den menschelijken geest, een onafgebroken sloopen

en opbouwen. De levende en ook de levenlooze dingen zijn steeds bezig verbindingen te verbreken en nieuwe verbindingen aan te gaan. Het is in de wereld der materie een eeuwig gaan en komen, verslijten en groeien, sterven en rijpen van vormen. Maar dit opbouwen noch dit afbreken geschiedt onder een door ons geziene willende bewustheid. En daardoor is dit opbouwen voor ons niet een opbouwen maar een groeien; en daardoor is dit afbreken niet een ontleden, maar een uiteenvallen.

Opbouwen en afbreken doen, voor zoover wij kunnen nagaan, alleen dieren en menschen. De vogel, die zijn neststoffen bijeenbrengt, de kat, die spelende moeders naaimandje ledigt en uit elkaar haalt. Dit laatste lijkt zelfs reeds op onderzoek. Het speelgrage diertje onderzoekt, of er iets van zijn gading is. En zoo staat de menschheid ook tegenover de natuur. Zij analyseert deze niet uit ruwen sloopingslust, maar om door die analyse tot begeerde dingen of tot begeerde kennis te geraken. En daarom gaat het niet aan in het kind te misprijzen of zelfs als baldadigheid te straffen, wat niet anders is dan een openbaring van zijn zuiver menschelijken onderzoekingsdrang.

Daar heeft een jongen voor zijn verjaardag een of ander instrument gekregen. Let eens op, hoe de kleine eigenaar het dadelijk in zijn handen neemt, en zijn onderzoekende vingers overal langs laat gaan. Doch nu wil hij ook al weten, hoe het in elkaar zit. Hij begint aan schroefjes te draaien, verborgen hoekjes te doorzoeken, losse deelen weg te nemen. Zijn ouders

maken zich bezorgd, dat het pas gekochte weer aanstonds zal worden „vernield". Ze worden zelfs boos op den ondankbare. Daar is iets begrijpelijks in. Vooreerst hebben zij besef van het geld, dat ze voor dit mooie ding moesten opofferen en zien ze dus een paar moeilijk verdiende en maar noode geofferde guldens kalmpjes uit elkaar peuteren. En ten anderen voelen zij niets van den onderzoekingsdrang in hun jongen. Zij kijken tegen dit mooie stuk aan als tegen een vaas op hun schoorsteenmantel, tegen de meubelen in hun salon, waardevolle voorwerpen, die hun bezit vertegenwoordigen. Maar die jongen weet nog niet van bezit. Hem is in het ding alleen de bruikbaarheid lief. Uitstallingen van onbruikbare mooiheid houdt hij er niet op na. En daarom onderzoekt hij aanstonds, wat hij aan zijn nieuwe schatten heeft, wat hij er mee *doen* kan, een onderzoek, dat menigmaal niet geschieden kan zonder een behoedzame stukmakerij.

Wie *deze* stukmakerij tegengaat, handelt m. i. verkeerd. Hij stelt de ongereptheid van het doode ding boven de actie van den onderzoekenden geest.

En toch, hoe menigeen loopt gevaar, dat hij zijn kinderen *bindt* door hun speelgoed, dat hij ze *begraaft* onder hun speelgoed, dat hij hen *opoffert* aan hun speelgoed, zooals hij hen reeds opgeofferd heeft aan zijn meubelhuis en aan hun mooi-gekleedheid. Wie dien „onderzoekingsdrang" in zijn kinderen niet wenscht te voeden door hen kostbare stukken speelgoed te doen „ontleden", voor hem heb ik een afdoenden raad: *Geef* uw kinderen dat speelgoed niet.

Dan zijt ge er ineens af. Maar *indien* ge het geeft, laat het dan strekken, zoo noodig door stukmakerij, tot wezenlijk genot en geestelijken groei van uw kinderen en niet om hen te vormen tot speel-marionetten.

* *
*

Nu moet men uit deze woorden niet afleiden, wat ik er niet in gezegd heb. Ik hoor de verontwaardiging al roepen: „Zoo! Moeten we onze kinderen al „opvoeden" tot vernielen! Zijn ze nog niet baldadig genoeg! Natuurlijk, *zij* hebben zich niet te beheerschen, *zij* hebben geen eerbied te koesteren voor het bestaande! Alles moet om hun willen en wenschen draaien! Het heele huis ingericht voor de kinderen! En waar nog hier of daar een voorwerp staan mag ten dienste van de ouders, mogen de kinderen het „ontleden" om hun „onderzoekenden" geest te voeden."

We hadden het over *handenarbeid*, niet waar? En wel allereerst over *handenarbeid in dienst van het groeiend intellect*. En kunt u zich nu zulk een handenarbeid denken zónder *betasten* en *ontleden?* Ik niet. Zonder betasten en ontleden zouden wij, zou de menschheid, nog maar bitter weinig weten. Is u nu vóór handenarbeid, en is u ook vóór intellectueele ontwikkeling, dan zijn we het dus met elkander eens. Maar dan moet u ook de konsekwenties hiervan aanvaarden. Natuurlijk, binnen zekere grenzen. Uiterste konsekwenties voeren naar het krankzinnigengesticht.

Nu hoop ik, dat we het ook in het derde punt eens zullen blijken, waar we nagaan den *handenarbeid*

in dienst van de scheppende phantasie. Dat zal wel, want nu gaan we aan het „samenstellen", van het „vernielen" naar het „vervaardigen". En vervaardigen, iets maken, dat vinden de menschen altijd een prachtig ding. Ofschoon....

We zijn in de huiskamer. Wat is die vervelende jongen daar nu weer aan het slepen? Hij haalt alles van zijn plaats, stoelen, voetenbankjes, pianokrukken, haardstellen... jawel, jawel, dat doet maar, of de heele wereld van hem is. Zou meneer ook maar niet het buffet en de piano er bij trekken?

Ja, dat zou meneer wel doen, als meneer maar kon. Doch de vierjarige handjes van meneer hebben juist kracht genoeg voor een stoel en een haardstel, maar tegen de piano en het buffet zijn ze nog niet opgewassen. Dat komt later. Die groote dingen zou meneer ook niet kunnen gebruiken, want meneer wil een spoortrein in elkaar zetten, en daartoe zijn die zware stukken ongeschikt. De stoelen zijn echter prachtige wagens, de bankjes kunnen reizigers voorstellen en de pook en de tang zijn stoker en machinist. Daarmee blijven die twee meteen zoo'n beetje in hun vak.

Nog een verzameling touwen en touwtjes, om de waggons aan mekaar te verbinden. Doch mama is volstrekt niet op dezen handenarbeid gesteld. Het kind heeft zijn blokkendoos en zijn spoortrein, laat hij daarmee spelen. En mama zet met een zekere drift den stoker en den machinist weer bij den haard, de reizigers stapelt ze op elkander in een hoek van de kamer, en de waggons schikt ze ordelijk langs de

wanden. „Ziedaar", zegt ze tegen haar jongen, „ga daar nu zitten. Hier is je spoortrein en je blokkendoos, en speel daar wat mee. Al dat gesjouw met stoelen kunnen we hier niet hebben."

Maar wat is het toch, dat nu de ambitie van den kleinen man zoo aanmerkelijk verminderd is? Ach, de spoortrein is te echt en de blokken zijn te zeer voorwerpen, tot spel bestemd. Het is nu eenmaal zoo in de wereld der phantasie, hoe armelijker de werkelijkheid, hoe rijker haar werk. Zet een dichter midden in de schoonheid der natuur, hij zal daar geen verzen schrijven. Hij drinkt er de heerlijkheid van zon en hemel, van kleuren en zangen met volle teugen in, doch de verzen stijgen niet in hem op. Hij is absorbeerend, niet produceerend. Doch straks, wanneer hij in zijn kamertje zit, in een misschien schrale omgeving, dan leeft alles weer op in zijn ziel, dan ziet hij goud en blauw en groen en purper, dan hoort hij gekweel en gejubel, dan stroomt om zijn hoofd de frissche buitenlucht, en dan zwellen de liederen in zijn ziel naar omhoog. Dan zingt hij zijn schoone ontroering uit. Kunst is verbeeldingswerk.

Behoeft het ons nu te bevreemden, dat de spelende kleine man mooier spoortreinen van stoelen phantaseert, dan hij er van echte blikken wagens over de tafel kan laten rondrijden? En dat hij liever met poken en tangen manoeuvreert dan met pasklaar gezaagde en geschaafde blokjes? Wij zijn net zoo, wanneer we tenminste levende menschen zijn gebleven en onder den invloed van het blinkendgeschoende con-

versatie-leven niet zijn veranderd in een stuk salon-ameublement.

* *
*

Die handenarbeid in dienst van de phantasie, we zagen het, geeft ondanks het opbouwend karakter toch al weer aanleiding tot botsingen tusschen opvoeders en kinderen. Die kinderen willen dan toch ook altijd een anderen kant uit dan hun opvoeders. Hun phantasie is graag toovenaresse, die zelf wonderen schept; de opvoeders willen de kinderphantasie vernederen tot een optochtfiguur, die van de hoogte harer zegekar de wonderen om haar heen mag bekijken. De kinderen worstelen zich los van allen industriëelen speelgoeddwang, om aan de phantasie vrij spel te laten; de opvoeders belemmeren de zelfwerkzaamheid der verbeelding op alle manieren. En het gevolg is, dat ook de natuurlijkste handenarbeid er onder lijdt, die kinderen kunnen verrichten: de handenarbeid in hun spelend verbeeldingsleven.

Ik kwam eens bij de ouders van een mijner leerlingen. De kleine vent was in het tuintje achter 't huis aan 't spelen, een jongetje van 8 jaar.

„Wat speel je, Frits?"

„Spoortreintje."

Doch ik zag geen rails, geen wagens, geen station, niets.

Ja, toch iets. Hier en daar stond in den grond een verroeste ijzeren pen, een oude schaar met de oogen naar boven, een stuk van een gebroken droogrek

en meer dergelijke palen. En langs en door die palen heen ging een katoenen draad, die verder om eenige boompjes liep en ginder aan een hekje was vastgemaakt. Het andere einde van den draad was verbonden aan een liggende lat, en als je nu bij het hekje stond en aan den draad trok, dan ging daar in de verte de liggende lat omhoog. Die lat — ik kwam er gaandeweg achter — was een sluitboom. En het groote genot van Frits was, door middel van den langen draad dien sluitboom — op zoo'n afstand! — te doen open- en toegaan. Met zijn „machine" had hij over den afstand gezegevierd.

„En moet er nu geen spoortrein door?" vroeg ik.

„O ja!"

En toen Frits den sluitboom had opgetrokken en het touw aan het hekje vastgemaakt, begon hij met de kromgebogen armen vooruit en steeds sissende den tuin rond te loopen, al harder en harder, en eindelijk langs den opgeheven sluitboom. Toen weer den tuin door, gaandeweg langzamer, eindelijk bij 't hek, en daar liet hij den boom weer zakken.

Met dat spelletje was hij al den heelen middag bezig. Den meesten tijd en de grootste zorg had hij daarbij besteed aan de inrichting van zijn slagboomtoestel. Zoo vaak kon de draad niet breken, of hij knoopte de einden maar weer samen. En toen één draad niet sterk genoeg bleek, legde hij een dubbelen draad aan.

Zijn moeder was daarbij stil aan haar eigen handenarbeid gebleven — koken, stoffen, naaien — en ze had haar Frits, met voor twee centen garen en wat oude

dingen uit het schuurtje, laten genieten van zijn handenarbeid.

„Maar dat wàs geen handenarbeid!" roept daar eensklaps een lezer uit, die al lang op den loer lag, om me te pakken te nemen. „Dat was spelen."

Was dat geen handenarbeid? Dat zullen we dan eens zien.

III.

Er is een ontleden en een samenstellen. Het eerste heeft een overwegend onderzoekend karakter. Het laatste een overwegend opbouwend karakter.

De analyse is handenarbeid in dienst der vorschende wetenschap, de constructie is handenarbeid in dienst van den technicus of van den artiest.

Beide vormen van handenarbeid kunnen in de school heel gemakkelijk toegepast worden.

Wanneer in het voorjaar de onderwijzer aan elk zijner leerlingen een kastanjeknop geeft en ze moeten dien met een mesje of met hun nagels ontleden, om zoodoende achter de samenstelling en den inhoud van den knop te komen, dan zijn ze bezig met een handenarbeid in dienst van het verstandelijk onderzoek, waarvan de uitslag moet wezen: verheldering en vermeerdering van kennis.

Wanneer tijdens de aardrijkskundeles over de heide, de kinderen van allerlei voorwerpen een hunebed mogen opbouwen, om zoodoende een helderder voor-

stelling te krijgen van de wijze hoe zulk een grafmonument in elkaar werd gezet, dan zijn ze bezig met handenarbeid in dienst van de phantasie, waarvan het resultaat moet wezen: een helderder voorstelling van het gesprokene.

In het eerste geval is de handenarbeid middel om tot kennis te geraken, in het laatste geval middel om de kennis door aanschouwelijkheid te verhelderen. In het eerste geval dus een onderzoekingsmiddel, in het laatste geval een aanschouwingsmiddel. Het overwegend onderscheid tusschen beide springt in 't oog. De overeenkomst is echter, dat in beide gevallen het intellect gebaat wordt, en alleen het intellect. 't Is steeds handenarbeid in dienst van het intellect.

Beide vormen van handenarbeid komen ook in het spelende kinderleven voor. Het onderzoekgrage kind haalt de dingen uit elkaar, het scheppingsgrage kind zet allerlei dingen in elkaar. En zoo vertegenwoordigen zij in de kinderwereld eenerzijds de wetenschappelijke neiging en anderzijds de kunstneiging in technische of artistieke richting, doch in alle gevallen weer den arbeid in dienst van hoogere functies.

Moet nu het spel van onzen Frits niet onder den handenarbeid gerekend worden?

Daar is er nog iemand, die twijfelt, en zijn twijfel brengt ons naar het derde punt: de handenarbeid niet in dienst van wetenschap of kunst, maar de handenarbeid als handenarbeid.

* *
*

Met uw verlof, de handenarbeid als handenarbeid, dat is onzin. De handenarbeid is nooit heer, altijd knecht, en als hij niet ondergeschikt is aan de aristocratie der wetenschap of aan den adel der kunst, dan is hij het toch aan de bourgeoise der dagelijksche nuttigheid. Dan moet hij allerlei voorwerpen vervaardigen voor ons verbruiksleven, schoenen en schoorsteenen, kousen en klinkers, tafels en trompetten, stoelen en stangen, hemden en harken, en ga zoo maar voort tot in het oneindige. Dan moet hij ook allerlei reinigingscorveeën voor zijn rekening nemen: wasschen en poetsen, roskammen en schoorsteenvegen, harken en wieden, en ga zoo ook maar weer voort. Dan moet hij ook allerlei — doch, waar zal ik eindigen, wanneer ik de verschillende soorten van handenarbeid zal opnoemen. Dan moest ik de werkplaatsen bezoeken en den openbaren weg, en het veld en de schepen en de treinen en de bosschen, en zelfs met den duiker rondtasten op den bodem der zee. Reeds alleen de produceerende handenarbeid van de onderscheidene bedrijven is moeilijk te catalogiseeren.

Dezen laatsten handenarbeid noemen sommigen nu den echten. Er moet dan uit zeker materiaal: papier, klei, hout, ijzer een voorwerp vervaardigd worden ter wille van dat voorwerp, en dit vervaardigen moet niet met machines maar met de handen geschieden.

Ik behoef zeker niet te wijzen op het eenzijdige en bekrompene in deze opvatting. Dan verricht de coupeur, die een jas snijdt, handenarbeid, en de dokter,

die een been opereert, niet. Ook het criterium van geen machine is dwaasheid, want ieder werktuigje is een machine, zelfs de naald van den schoenmaker of de hamer van den timmerman.

Indien we in deze bewerking der grondstoffen den eigenlijken handenarbeid moeten zien en het vervaardigen van voorwerpen daarbij in 't oog dienen te houden, dan is daarmede wel uitgemaakt, dat de handenarbeid bron is van alle productie — wat we reeds wisten — doch tevens, dat er voor hem geen plaats mag worden ingeruimd op de lagere school en althans niet op de school voor kinderen uit den gegoeden stand, die later met verstandelijken of artistieken arbeid hun brood zullen verdienen. Wat de toekomstige handwerkslieden moeten kunnen, zullen ze waarlijk wel leeren, als ze op de ambachtsschool of de werkplaats komen. En wat de toekomstige hoofdarbeiders aan handvaardigheid moeten bezitten is zoo miniem of zoo speciaal (bij geleerden, chemici, technici), dat de lagere school er zich niet mee behóéft te bemoeien of zich er nog niet mee kán bemoeien. Allen handenarbeid, die gericht is op het aanbrengen van vakbekwaamheid, acht ik daarom contrabande bij ons lager onderwijs. Geen boekbinden, geen vervaardigen van houten verbruiksvoorwerpen als messebakken en lepels. Onze handenarbeid in de school moet in dienst staan van het *leeren* en het *spelen* der kinderen, hij moet hun *het onderwijs verhelderen*, *veraangenamen*, *vergemakkelijken* en hen *een handje helpen bij het eigen geknutsel en hun spel.* Dit is

zijn dubbele taak en aan deze dubbele taak zijn alle verdere paedagogische of vakeischen ondergeschikt.

* *
*

Wel, wanneer de handenarbeid niet in dienst van het leeren wordt gesteld, waar moet dat dan naartoe? Dan heeft men eenvoudig een nieuw vak bij de andere, en een vak, dat in naam van de paedagogiek met nog al groote pretenties optreedt. Dan verandert de oude school in geen enkel opzicht. Dan heeft men daarin *naast* de lange paden van lezen, rekenen, schrijven, taal, aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde, teekenen, zang, gymnastiek, simpelweg *een nieuw pad* aangelegd, dat de kinderen ook in hun zes schooljaren moeten afloopen. En daar de tijd dezelfde gebleven is, zelfs eer verminderd dan vermeerderd, moeten de kinderen hun oude paden nog wat harder afrennen, om — in naam der paedagogiek — ook dit nieuwe pad te kunnen volgen. Dat is, naar mijn innigste overtuiging, een verslechtering van ons onderwijs.

Hoe? Men klaagt, dat de kinderen zoo overladen zijn? Dat de examens zulke hooge eischen stellen? Dat men geen *goed* onderwijs kan geven, zooals men dat zelf wel zou willen? Dat men uit angst voor de examens zijn leerstof er in moet brengen door huiswerk en vervelend lessengeleer? En men doet er nog een vak bij? Een vak, dat in geen enkel opzicht die oude lastige schooltaak rechtstreeks veraangenaamt en vergemakkelijkt?

Daar begrijp ik niets van. Dan liever geen nieuw

vak, dat door den aard zijner moeilijkheden nog al veel uren vraagt, en den beschikbaren tijd gansch en al gegeven aan de noodig geoordeelde of door de examens geëischte kennis en vaardigheid, zoodat de kinderen *rustiger* en *lustiger* klaar komen met de soliede afwerking van hun leerprogramma. Thans kan het niet anders, of wat die onhandige hand wint, komt ten nadeele van het hoofd, dat zich in minder tijd nog meer moet inspannen, en op een nog ongeschikter manier ontwikkeld wordt. Het moet uit de lengte of uit de breedte, daar helpt niets aan. En geen schoolnervositeit wordt bestreden, door de leerspanning te verhoogen. Het leer*genot* moet verhoogd worden. En het leer*resultaat* verbeterd. Daarop moeten alle krachten aansturen.

In naam en ten behoeve der „handigheid", om de tot nog toe „schromelijk verwaarloosde" hand te ontwikkelen, heet de handenarbeid een noodzakelijke aanvulling van ons schoolprogramma. En dan moet De Genestet als propagandist worden gebruikt met zijn tweeregelig:

Ik zeg maar: wees geleerd, dat s' mooi.
Maar wees verstandig,
Dat's mooier nog. En mensch, vooral:
wees niet onhandig.

Alsof de „onhandigheid" een speciale verzorging van de „handen" noodig maakte. En alsof er geen onhandigheid was buiten het handwerk om. Breng

toch eens een timmerman voor uw klas en de man, die den ganschen dag met de handen werkt, is daar een en al onhandigheid. Of breng hem op de boerderij en laat hem daar melken of ploegen. We zullen eens kijken, hoe handig hem dat afgaat. Of laat menigen arbeider aan het station zorgen voor zijn kaartje, zijn bagage, zijn plaats. Neen, de handigheid zit niet alleen in de handen en kan zelfs door een voortdurenden eenzijdigen handenarbeid er eer op verminderen dan op verbeteren. Handigheid wordt verkregen en ontwikkeld door verplichting tot aanpakken, tot uitvoeren, tot optreden, bij allerlei gelegenheden en op allerlei gebied. En dan doet nog aanleg zooveel. Menige dienstmaagd breekt in haar onhandigheid slag op slag glazen en kopjes en vazen, hoewel ze den heelen dag en haar heele leven met de handen werkt, terwijl menige mevrouw, schoon ze haar handen steeds zorgvuldig gespaard heeft, zeer handig is bij het stoffen van het salon of het reinigen van het kristal.

Ter bestrijding van een al of niet terecht ondersteldé onhandigheid hebben we geen werkplaatsen in de school noodig, zoogenaamde slöjdzalen. Daartoe hebben we noodig een omgang tusschen opvoeder en pupil, waarin de eerste den laatste zooveel mogelijk vrijlaat en zelfs verplicht, om allerlei dingetjes te doen, die in huis en school, bij les en spel, te pas komen. Het *leven* ontwikkelt handigheid, het alzijdige leven. En daarom moeten we onze kinderen *laten* leven. Jan breng dit aan, en Gerrit breng dat aan. Mina, zet jij die stoelen eens recht. Marie, vouw jij die doeken eens

op. Piet, stapel jij die dingen eens op elkaar, zóó, dat ze niet vallen en zoo weinig mogelijk ruimte behoeven. Willem, kaft jij die boeken eens. Hendrik, vul den kolenbak even. Kees, poets je schoenen. Borstel je kleeren. Hark den tuin wat aan .... Wat al werk voor de kleine en de grootere handen! Wat al aanleiding tot het ontwikkelen van handigheid! Moet daarvoor nu nog een extra cursus in uitsluitend handenarbeid het leerprogramma der lagere school bezwaren? Het is de oude, komieke geschiedenis: de natuurlijke gelegenheid laat men ongebruikt voorbijgaan en een schoolsche gelegenheid wordt er dan als iets voortreffelijks voor in de plaats gezet. Zoo iets alsof men den kinderen verbieden moest, buiten al wandelend frissche lucht in te ademen, om hun later, in daartoe ingerichte ademscholen, behoorlijke hoeveelheden zuurstof op tijd toe te dienen uit flesschen met kunstmatig bereide vloeibare zuurstof. Laat ieder kind 's morgens zijn waschtafel schoonmaken, zijn bed verzorgen, zijn kleeren borstelen, en hij heeft al meer kans om een handig mensch te worden dan wanneer hij alle methodische modellenreeksen in de slöjdzaal moet afwerken. Te meer kans, naarmate hij te meer vrijheid heeft bij zijn spel en daarbij de beschikking krijgt over wat ouden rommel op zolder of in 't berghok achter in den tuin.

En zoo meen ik dus, dat de slöjdzalen maar opgeruimd dienen te worden? Geenszins. Al komen mij *cursussen in handigheid*, *in nauwkeurigheid*, *in materiaalbewerking* onnoodig voor, ik wil wel handenarbeid en

dezen voor oudere kinderen in aparte lokalen aan werkbanken, met gebruikmaking van gereedschappen. Maar dan moet uit alles blijken, dat die handenarbeid uitsluitend ten doel heeft *het gewone onderwijs prettiger, aanschouwelijker, vruchtbaarder te maken* en een vriendschappelijk *handje te helpen bij de vindingrijke knutselarijen der spelende jeugd.*

Ik wou het wel van de daken rondschreeuwen: de schooldeur moet gesloten blijven voor al wat enkel nieuwe toevoeging is, en doorgelaten mag alleen worden wat het goede bestaande verbetert.

Hoewel ik herhaaldelijk door voorbeelden heb aangegeven, in welke richting m. i. de schoolhandenarbeid zoeken en werken moet — wil ik toch dit opstel niet eindigen, zonder nogmaals die richting te karakteriseeren en haar voordeelen aan te toonen.

IV.

„Het moet uit de lengte of uit de breedte."

Dit is al oude wijsheid, die onze grootmoeders knippende opdeden, en die door de onderzoekingen der groote natuurkundigen is bevestigd.

Wanneer we door handenarbeid, in 't algemeen door ervaring, een zekere kennis tot het eigendom der leerlingen willen maken, dan zal die kennis zeker helderder, solieder en duurzamer zijn, dan wanneer we haar alleen door mededeeling pogen aan te brengen. Doch deze winst wordt maar niet, als de rente van

een geërfd kapitaal, met luie hand ontvangen. Zij moet gekocht worden. Winst aan den eenen kant wordt alleen verkregen door verlies aan den anderen kant. En zoo behooren we in ons geval te rekenen op een behoorlijke hoeveelheid verlies aan tijd.

Er zijn twee manieren, om een kind den weg te leeren van huis naar school. De eerste manier is, dat men hem de straten noemt, die hij te volgen heeft, met aanwijzing bij de hoeken van rechtsom en linksom. Deze manier bezit de verdienste van heel kort te zijn. Men zegt zijn eigen wegkennis even uit, en binnen één paar minuten heeft men een weg van een half uur afgelegd. Hoe instructief deze manier is, heeft wel ieder ondervonden, als hij in een vreemde stad den weg vroeg aan een politie-agent of een voorbijganger. Naarmate de aangesprokene te welwillender en te vollediger was, werd het u te verwarrender. En ten slotte wist ge nauwelijks meer, welke richting ge het eerst had in te slaan. Ook al herhaalde de man zijn stratenlijstje eenige malen, het wilde maar niet uw eigendom worden.

De tweede manier is, dat men het kind eenmaal naar school brengt, en hem zoo door ervaring den weg leert kennen. Deze manier vraagt meer dan een paar minuten, misschien wel een vol kwartier of een half uur. Mogelijk is het zelfs — maar dan is de weg ook wat ingewikkeld — dat men zich niet tot eenmaal brengen kan bepalen. Doch dit is wel zeker: het tijdverlies, als het zoo heeten mag, geeft groote winst aan zekerheid. En niet alleen dat. Het leeren van

den weg op deze wijze was voor het kind veel rustiger en prettiger, zoodat naast het soliede resultaat ook de kalme opgewektheid en het blijde genot als winstposten geboekt mochten worden.

Welke manier zullen we verkiezen? Angstige zielen, die eeuwig bang zijn niet „klaar te komen", durven natuurlijk nooit „tijd te verliezen". Zij houden zich aan de woordenmanier. Het zijn de geheugenvullers, net zooveel onderwijzer als die instrueerende politieagent in de vreemde stad.

Vertrouwende naturen, die door ervaring geleerd hebben dat hoofdzakelijk ervaring leert, weifelen geen oogenblik. Zij durven, neen zij willen tijd verliezen, omdat zij weten, dat alleen hierin de tijd gewonnen wordt. Qui perd, gagne is in deze hun overtuiging. En met die overtuiging zijn ze de hartgrondige bestrijders van het verstompende napraten en de onwankelbare kampioenen voor den weg der ervaring, en daarmee voor den handenarbeid.

* *
*

Hoe het woorden-gememoriseer de wezenlijke kennis rechtstreeks afbreuk doet en het echte leeren in hooge mate bemoeilijkt, heb ik op een eigenaardige manier ondervonden. Als kweekeling was ik sterk in de spoorwegstations. Alle lijnen met alle stations van Nederland kon ik verbazend snel opzeggen. Met den bliksemtrein vloog mijn ratelende tong van Noord naar Zuid en deed daarbij, als de ergste bommel, tot zelfs de onnoozelste halte aan. Zoo ratelende de namen

uit mijn spoorwegboekje heb ik op mijn examen voor hulponderwijzer den lof van een examinator plus een hoog cijfer voor aardrijkskunde geoogst.

Specialiteit in spoorwegstations moest ik nu later — want de rijtjes zitten nog als lange treinen in mijn hoofd — toch *grif* kunnen antwoorden op iedere vraag van een medereiziger „waar we nù aankwamen". En dat heb ik juist nooit gekund en kan ik nog niet, zelfs niet op de route, die ik reeds zóó dikwijls in mijn leven heb gereden, dat ik er de stations vanzelf zou hebben geleerd, als mij dit door mijn vroeger geheugenwerk niet onmogelijk was gemaakt. Telkens moet ik dan het heele rijtje opdreunen, van het eerste station te beginnen, om b.v. na het vijfde het zesde te noemen. In de beweging van de heele rij vliegen ze allen op, als vogels aan een touw, doch zonder die beweging blijven ze als stukken lood op den weg liggen.

Deze ervaring bewijst voor mij afdoende dat de manier waarop ik die namen geleerd had, wel voor een examen maar niet voor het leven geschikt was. En wie aan deze ervaring nog niet genoeg heeft, moet maar eens zien, hoe moeilijk zijn kinderen de tafelproducten leeren, wanneer de tafels er met rijtjes zijn ingedreund. „Hoeveel is 6 × 7?" vragen we aan een kind. En het kind fluistert: 1 × 7 = 7; 2 × 7 =14; enz., totdat het eindelijk triomfantelijk uitroept: 6 × 7 = 42! Doch wie in een winkel 6 el lint van 7 cent de el koopt, gaat voor de toonbank de tafel van 7 opzeggen?

Leeren door ervaring, leeren door doen, leeren door meeleven, dat is de beste methode. Hiermee wil ik niet zeggen, dat het levende woord bij het onderwijs contrabande moet zijn. Geenszins. Indien het maar het *levende* woord is. Wie zijn geschiedenis verhaalt met zulk een aanschouwelijkheid, met zulk een helderheid van voorstelling, met zulk een deelnemende belangstelling, dat de kinderen in het verhaal opgaan, die *volgt* de methode der ervaring, die *doet* zijn leerlingen meeleven. En wie een schoolwandeling houdt met over alles en nog wat babbelende kinderen, meer snoepend dan oplettend, of een leerbezoek aflegt waarbij niet wordt meegeleefd, of een stuk handenarbeid doet verrichten zonder het hoofd er bij te gebruiken, die volgt met nieuwe middelen een veroordeelde manier. De ervaring zit meer in het *deelnemende* medeleven, dan in de aanschouwelijkheid der daad op zichzelve. Doch het verrichten, het doen, en dus de arbeid van oogen en ooren en beenen en handen, en dus ook de handenarbeid, geeft meer kans op zulk een medeleven. En daarom aanvaard ik hem gaarne als *middel*, om te beter mijn doel te bereiken. Als *middel*, dat *naast een zekere concentratie in de leerstof*, een uitnemende hulp kan bieden, om het onderwijs prettiger, gemakkelijker en vooral ook vruchtbaarder te maken.

We begrijpen elkaar dus goed: Handenarbeid in dienst der Opvoeding, *is*, of *kan* althans zijn, een onderdeel van het groote leermiddel der *Ervaring*. En hij bestaat uit: *betasten*, *ontleden*, *vervaardigen*,

dus steeds uit een *verstandelijk* doen. Hiermee cijfer ik niet weg de waarde van *werktuiglijken* arbeid. Dezen zal ik gaarne aanprijzen als een geschikt *rust*-middel voor menschen en kinderen, een verpoozing en afleiding voor den wat sterk gespannen of zelfs overspannen geest. Maar dit werktuiglijke komt evenzeer voor bij het cijferen als bij het breien en behoeft niet op de invoering van handenarbeid te wachten.

Ik wil nu besluiten, met nog eens in een voorbeeld aan te toonen, hoe het ook door mij warm gewaardeerde middel zijn dienende rol bij het onderwijs kan vervullen. Reeds vroeger gaf ik hiervan voorbeelden, ontleend aan de stof van het 1e en 2e leerjaar[1]), thans gaan we eens naar het 3e leerjaar.

* *
*

Gelijk wel overal begint daar ook bij ons de eigenlijke Aardrijkskunde met den plattegrond van lokaal en school. Deze plattegronden worden op verkleinde schaal geteekend. Hoe aardig is het nu — men meent immers, dat in het 3e leerjaar de kartonarbeid kan beginnen? — de vloeren der verschillende lokalen en gangen en portalen en hokken alle op dezelfde verkleining in karton te doen snijden, die stukken te doen teekenen of kleuren, en er dan, als bij een legkaart, de kaart der school mee te doen leggen.

---

1) Zie de Handleidingen bij de vier seriën platen van „Het volle leven” en mijn artikelen „Over kleitegeltjes en vierkante maten”.

Gaat het teekenen of kleuren niet op het karton, dan kan men de stukjes eerst doen beplakken met wit papier. Aardige teekeningen kunnen hierbij voorkomen: houten vloeren vragen natuurlijk alleen de evenwijdige lijnen der planken, doch in de gangen en portalen zijn allicht tegelvloeren, die in zeshoeken óf achtkanten een mooi kleurig patroon geven.

Snijdende, plakkende, teekenend en kleurend komen de kinderen zoo telkens in aanraking met rechthoeken, kwadraten, driehoeken, zeshoeken en achthoeken. Hun Aardrijkskunde gaat dus samen met Vormleer, de zeshoek brengt hen zelfs naar den cirkel en zijn straal.

In het 2e leerjaar is bij de kleitegeltjes reeds de oppervlakte van rechthoek en kwadraat berekend in verband met de tafels van vermenigvuldiging. Van den vierkanten centimeter zijn we daar opgeklommen tot den vierkanten decimeter. Nu gaan we daarmee verder en beginnen kijk te krijgen op de vlakteberekening van driehoek en zeshoek en misschien zelfs van den cirkel. De kartonarbeid begint met reepjes snijden en rechthoeken, welnu, hier zijn heel wat rechthoeken te snijden eer de schoollegkaart compleet is. En men kan zelfs de allereerste snijoefening aan dit Aardrijkskundig onderwijs verbinden, wanneer een kartonnen rechthoek den vloer moet voorstellen, en de reepjes de planken. Meten, teekenen en snijden sluiten dan aan bij den plattegrond, dus bij Aardrijkskunde.

Wie van een tegelvloer wat bizonder werk wil

maken, late de kinderen een aantal losse kartontegels snijden, kwadraten, zeshoeken, driehoeken, en deze met kleurkrijt fijn in kleur brengen. Ze zijn dol op zulke werkjes. Worden ze er wat handig in, dan zit de heele klasse vaak met groote ambitie tegels te meten, te teekenen, te kleuren, te snijden. En straks is het een wedstrijd, wie den mooisten tegelvloer kan leggen, wie de beste aansluiting tusschen de tegels heeft, wie de smaakvolste kleurencombinatie heeft gekozen. Hier wordt reeds spoedig het genietend verpoozen van werktuiglijken arbeid gevoeld. Vertrouwdheid met het werk geeft een gevoel van rust onder den arbeid. Bij zulk een bezigzijn wordt er van den geest weinig of geen inspanning gevorderd en kan een heel programma van geliefde schoolliedjes worden afgezongen. Een heerlijk uurtje in de klas. Een héérlijk uur, mits — de stemming niet bedorven wordt door de „paedagogische eischen". O lieve vrinden, laten we de paedagogiek toch vooral niet in de school halen ter kwelling der vroolijke gemoederen! Zij moet er wel wezen, maar zegenend en verheugend!

Ik wil er hier den nadruk op leggen, dat ik al dit werk *niet* noodig acht voor het „begrip" plattegrond en het dus niet met het oog op de Aardrijkskunde aanbeveel. Doch deze geographische leerstof geeft zulke geschikte modellen en werkstukjes, om de kinderen in de wereld der vlakken en der vlakteberekening binnen te leiden en hen met de geheimen daarvan recht eigen te doen worden. En dat werkende wijs worden op dit gebied is in 't bizonder veel waard voor de velen, die

voor meetkunde geen hoofd meenen te hebben en met het metriek stelsel op vijandigen voet verkeeren. Zijn de kinderen dol op een doosje en een tooverboekje, wel, ik wil het hun niet met alle geweld onthouden, doch voor mij is het tooverboekje van den handenarbeid: de heldere, prettige, langzame, en door voortdurende herhaling inprentende manier, waarop noodig geoordeelde kennis wordt aangebracht. En met *dit* tooverboekje moet de school haar tooverkunsten verrichten, daarmee de dankbare blijdschap der kinderen winnen.

Plattegrond, afstand en richting zijn de „begrippen", waarmee we ons bij de kaarten van lokaal en school een poos bezighouden. Die richting brengt ons in kennis met het kompas. En ziehier weer een nieuw werkstuk voor de werkgrage handen en leergrage hoofden. Gaat het nog niet, een cirkel van karton te snijden, dan kan men op een kwadraat van karton een cirkel teekenen, en daarin dan de windstreken aanbrengen met gekleurde pijlen. Dit kompas kunnen de kinderen geregeld bij de verdere lessen gebruiken, stevig als het is en blijft. Ze kunnen het mee naar de speelplaats, mee op de wandeling nemen en het geleidelijk uitbreiden van vier tot acht tot zestien windstreken. Ze kunnen er ook een klein model van maken, en dit bij hun school-legkaart gebruiken. Ze kunnen er alles mee doen, behalve er het Noorden mee vinden.

* *

*

Mijn opstel zou te uitvoerig worden, wanneer ik ging vertellen van den handenarbeid in de hoogere leerjaren, hoe de kinderen daar broeikastjes maken bij het Westland, een droogdok bij Rotterdam, Javaansche huisjes bij Java en zelfs een kleine dessa met rijstschuur, palmboomen en buffelkar, hoe in 't algemeen de handenarbeid daar het overige onderwijs vergezelt en verheldert. Dit opstel wil pleiten voor een opvatting en bedoelt niet een handleiding te zijn voor de practijk. Maar alvorens te eindigen, moet ik nog even terugkomen op de „paedagogische eischen".

Handenarbeid is middel. Wie dit erkent, moet eenerzijds zorgen, dat het middel bruikbaar zij en dus pleiten voor het ontwikkelen van allerlei handvaardigheid, die volgens de mannen van het vak afzonderlijke oefeningenreeksen eischen en nooit kunnen verkregen worden in dienst van andere leervakken. Doch anderzijds moet hij goed beseffen, dat het middel wel kortstondig, maar niet blijvend doel mag wezen. Dat, met andere woorden, niet zooveel tijd en zorg aan de handvaardigheid wordt gewijd, dat deze gedurende het geheele schoolleven doel blijft. Dan wordt de dienares tot heerscheres, de keukenmeid wordt koningin. En dit gevaar loopt men door een *te* sterk vooropzetten van de „paedagogiesche eischen".

Ter wille van netheid en nauwgezetheid hebben we den handenarbeid *niet* noodig. Er is daartoe oefeningsgelegenheid genoeg in school en in huis, als men ze maar weet te gebruiken.

Netheid. Zijn alle boeken, alle schriften, alle teeke-

ningen zonder vouwen, smetten, strepen? Is de omgeving van de inktkokers schoon? Hoe staat het met de „kastjes”? Liggen daar alle boeken en gereedschappen steeds in behoorlijken staat op hun vaste plaats? En hoe hangen — o meester! — uw platen en kaarten aan den wand? Waar ligt uw krijt? Uw spons? Zwerft daar wellicht uw borddoek? Ligt de grond ook vol met potloodslijpsel? Wie zich en zijn leerlingen in netheid wil oefenen, heeft reeds een uitgebreid exercitie-veld, waarop hij niet bij periodieke gelegenheden maar wel onafgebroken aan 't exerceeren mag blijven.

En nauwkeurigheid? Neem eens één vak, dat haar *niet* eischt. Van achteren naar voren, van gymnastiek naar lezen, overal is ze voortdurend noodig en móét hardnekkig aangekweekt worden. Accuratesse bij 't lezen, zoowel in precies weergeven van de gedrukte taal als in het zuiver uitspreken der woorden; bij 't schrijven, in lettervormen en indeeling; bij taal — maar daar is het een en al nauwkeurigheid; doch bij rekenen soms niet? En bij de kennis van de zaakvakken? Neen, ook de nauwkeurigheid had geen reden tot beklag, tenzij — over het verwaarloozen van de veelvuldige gelegenheden, waarin zij geëerd diende te worden.

De slöjddeugden behoeven geen slöjd. En zelfs met slöjd kunnen ze er op achteruit gaan. Slöjd toch eischt zoo velerlei vaardigheid, dat kinderhanden er niet gauw aan kunnen voldoen zonder er wat nauwkeurigheid bij te laten inschieten. Dit nu acht *ik* ter

wille van een hooger doel tijdelijk niet zoo erg. Doch wanneer men het wél erg vindt, dan kijkt men aldoor naar netheid en nauwkeurigheid, en beheerschen deze twee den ganschen handenarbeid. En dan kan hij mijnentwege wegblijven.

De slöjdmannen hebben met lofwaardigen ijver hun oefening-reeksen trachten te belichamen in seriën voorwerpen. Die voorwerpen — zoo schijnt het mij toe — naderen de laatste jaren steeds dichter het kinderleven en het onderwijs. Mocht het hun gelukken, in die richting vorderend, den handenarbeid te maken tot den trouwen helper bij leeren en spelen, die het steken van een onberispelijken slalepel wil laten rusten, om met de jongens een electrische geleiding aan te leggen of een echt weefstoeltje te vervaardigen bij de Twentsche industrie, dan zal die helper door héél onze school- en kinderwereld met dankbaarheid worden ingehaald.

STEENEN.

Hoe vaak voedt men kindren met steenen voor brood.
Zij leeren hun les, maar hun kennis is dood.
Doch waar in de dingen de woorden gaan leven,
Daar wordt hun het brood zelfs in steenen gegeven.

IV. WOENSDAGMIDDAG-LECTUUR.

Woensdagmiddag — dat is voor de leerlingen mijner hoogste klasse misschien wel de prettigste middag van de week.

Dan hebben ze vrij? denkt ge.

Neen, dan hebben ze school.

Maar er is nog iets prettigers dan vrij-hebben. Iets veel prettigers. En dat is — voorlezen!

Van tweeën tot drieën hebben ze mooie liedjes gezongen in de gymnastiekzaal, hun hart opgehaald aan het heerlijk driestemming gezang.

Ze zijn er echter wat moe van geworden. Een klein uur staande zingen is ook wel wat lang. Maar — hoe verrukkelijk is daarná het zitten, en vooral het zitten luisteren, en boven dat nog: het zitten luisteren naar 't voorlezen van een mooi boek.

Dan schuift de onderwijzer met z'n stoel zoo dicht mogelijk bij de klasse, haast tusschen twee rijen in, en de kinderen groepen zich om hem heen. Die aan de voorste banken hebben het natuurlijk het best. Ze zitten zoo lekker gemakkelijk: de armen leunen op de tafel; het hoofd, dat zware hoofd, rust in de handen, en ze hooren alle woorden, tot zelfs de gefluisterde.

Maar de misdeelden der achterste rijen weten 't zich

ook wel recht gezellig te maken. Ze gaan op de tafel zitten: dat luistert natuurlijk veel prettiger, — schuiven met z'n drieën in één bank: dat maakt er zoo iets vertrouwelijks van, — of stappen naar voren, en leunen staand-liggende heel leuk op de tafels der voorste rij of hangen aan den stoel van den meester, zoodat deze soms, oprijzend, moet zeggen: hè jongens, schuif een beetje op: 't lijkt wel of jelui me levend begraven wilt.

O, die leesuurtjes, die heerlijke leesuurtjes. Ze geven zoo'n weldadige stemming van eensgezindheid. Door het stilvredige, dat dan de atmosfeer der klasse vervult, wekken ze een gevoel van saamhoorigheid. Jongens, die gevochten, meisjes, die gekibbeld hebben, vergeten dan hun geschillen geheel, zóó geheel, dat ze aan 't eind van een uur malkaar met recht sympathieke oogen aankijken, en zeggen: „mooi hè!" er totaal niet aan denkend, dat ze zulks niet tegen hun vijand hadden mogen zeggen. Er gaat stichting uit van zoo'n leesuur, waarin allen, zwevend op de stil-mooie stem van den meester, gezamenlijk in een andere wereld zijn gevoerd. En vooral, wanneer 't 's winters wat vroeg donker wordt, en het warmgele gaslicht zoo vriendelijk suizende medehelpt tot het stemmen der jeugdige zieltjes. Dan trekken vrede en liefde de kleine hartjes binnen, en geen booze neiging staat daar op post, om die reine lichtende gestalten den toegang te beletten.

* *
*

Maar o, mijn geweten!

Ja, m'n ambtenaarlijk geweten!

Stel u voor, een heelen middag verdoen met mooie liedjes zingen en mooie boekjes lezen. Er gaat tòch al zooveel tijd weg aan allerlei onnut gedoe. En nu zoo maar een héélen namiddag-schooltijd weg te gooien? Weet ge wel, dat twee uur van de achtentwintig leeruren welke de week telt, $7^1/_7$ procent is van den reeds zoo schraal toegemeten leertijd? Ruim zeven procent! En de tijd is zoo kostbaar, vooral voor het *arme* schoolkind! En de vakken van onderwijs zijn zoo vele, meer dan een derde alphabeth! En de concurrentie voor die arme kinderen is later in 't maatschappelijk leven zoo groot! Ik bedoel de concurrentie op de arbeidsmarkt. .

Mág ik, kán ik 't met wet en geweten overeenbrengen, dien jongelui wekelijks twee uur positieve kennis te onthouden?

Het kan ook zijn, dat ze over tien, twintig jaar achterstaan bij de oud-leerlingen van degelijker onderwijzers, en hun dan per week eenig geld aan werkloon — zeg *f* 1.50 — minder wordt uitgekeerd, omdat ze de wateren van Zeeland nooit hebben gekend, terwijl de mededingers die slechts geheel vergeten zijn? En zou ik dan verantwoord wezen met het excuus: „nu ja, ik heb ze reeds vroeg doen vóélen wat harmonie is en doen genieten bij mooie, edele stemmingen?"

Bestaat er geen vrees, dat een mijner tegenwoordige meisjesleerlingen over tien, twintig jaar in de minder-

heid blijft tegenover haar buurvrouw, omdat deze met den kruidenier kan afrekenen in tiendeelige breuken, terwijl zij — mijn vroeger schoolmeisje — zich maar behelpen moet met stuivers en centen; of — erger, véél erger: als zoo'n meisje eens — alles is toch mogelijk! — op twintigjarigen leeftijd een teedere betrekking ziet verbreken, omdat ze „hem" heeft durven vragen, of hij haar wezenlijk beminde met z'n „*ganzen hart*", is 't mij dan voldoende geruststelling te weten, dat het arme kind reeds op school de scheidingssmart heeft leeren oplossen in de zoete melodie van „Als de zwaluw ons verlaat?"

De kinderen moeten toegerust worden voor het leven, en volgens 't geen ik zoo in de schoolwereld zie, geschiedt dit het best door ze flink te oefenen in 't herleiden van *vierkante hectometers* tot *centiaren;* door ze de slagen uit den *Spaanschen succesie-oorlog* te doen memoriseeren; door ze te sterken met de *grondsoorten* van onze elf provinciën; door ze de *vrouwelijkheid* van *eene* deur en de *mannelijkheid* van *eenen* stoel in te prenten.

Daardoor worden ze gesterkt tot den levensstrijd.

Is het nu niet gevaarlijk, door een misschien ziekelijke neiging tot verteedering des harten den jongens en meisjes te kort te doen in degelijk voedsel voor de ontwikkeling van hun verstand?

Laat ze toch leeren, leeren, leeren!

Ze kómen in school niet, om er onvergetelijke uurtjes door te brengen....

O, mijn geweten!

Gelukkig! een ambtenaarlijk geweten is een ding, waarmee men 't soms op een accoordje mag gooien, en er bestaan boeken, die in dit geval 't sluiten van zulk een verdrag vergemakkelijken en zoodoende den wankelmoedige aan een innerlijke transactie kunnen helpen.

Dat zijn de zeldzame kinderwerkjes, die leering en stemming, nut en genot op een gelukkige wijze in zich vereenigen; die kennis aanbrengen en tevens boeien; die binnen 't zelfde omslag stof tot blijdschap, tot treurigheid, en — leerstof bevatten.

En dát zijn de gewenschte boekjes voor mijn Woensdagmiddag-lectuur.

In de verwachting, dat op nog enkele scholen behoefte aan zulk een lectuur is, al komt ze daar ook op een anderen schooltijd in de klas, wil ik hier een werkje bespreken, dat mij tot dit doel geschikt voorkomt, en wel

Ochoehoe I. Hoe een kleine Kafferjongen page bij den Koning werd, door N. VAN HICHTUM. Met 38 illustraties van W. van Haestrecht. Amsterdam, S. L. Van Looy.

* *
*

Oehoehoe is een kafferjongen, die door hyenengeschater in t' leven werd verwelkomd en aan dat geluid zijn naam dankte. Toen hij pas geboren was, had hij een tamelijk blanke huidskleur. Maar langzamerhand werd hij donkerder.

Een aardig kereltje, die kleine Afrikaan, zooals hij eerst in een stuk zachte huid gewikkeld op zijn

moeders rug hing, terwijl deze 't land bebouwde; zooals hij later met zijn broertjes en zusjes speelde „Torentje, torentje bossekruit!" maar dan natuurlijk op z'n Kaffersch: „Koembelele, koembelele, pangalala!"; zooals hij zich reeds vroeg oefende in 't gebruik van assagaai en knods-kerrie, de wapens van zijn volk; zooals hij luisterde naar zijn moeder bij 't mooie kaffersprookje van den vogel die melk maakte; zooals hij deel nam aan een groote jachtpartij op antilopen, kwagga's, giraffen, struisvogels; en verder en verder. Altijd door blijft het een aardig kereltje, en je gaat van dien kleinen kroeskop houden. Wat ben je bang voor 't ventje, wanneer hij een heel eind buiten de kraal op de kalveren passend, door een wolk van sprinkhanen wordt overvallen; of later, als hij door een giftigen slang is gebeten en alleen het bloed van vier snel opengesneden kippen hem het leven redt; of nog later, als hij door een water moet zwemmen dat vol krokodillen is; en zelfs nog aan 't (voorloopig) eind van zijn lotgevallen, wanneer hij zich de ongenade op den hals haalt van den grooten koning Tsjaka. Maar telkens loopt het goed met den snaak af. De schrijfster zou hem ook niet willen of kunnen missen.

Niet willen — want ze houdt blijkbaar veel van hem. En geen wonder. Stel u voor, ofschoon een jongen, ofschoon een kafferjongen, bemoeit hij zich met zijn zusjes en helpt hij zijn moeder bij haar zwaren arbeid. Wat is een vrouw! Bij de Kaffers een geschikte kracht, om de hut te bouwen, het land te bewerken, 't graan te malen, ja allen huis- en

veldarbeid te verrichten en dan den man te bedienen. Deze bemoeit zich slechts met jacht en oorlog en zal zich nooit vernederen tot vrouwenwerk, al bezweek de moeder zijner kinderen onder haar last. En nu heeft die Oehoehoe 't gewaagd, natuurlijk zonder dat zijn kameraadjes 't merkten, zijn moeder bij te staan door op zijn zusjes te passen en met moeder mee te werken. Zijn ingeboren liefde hielp hem over vooroordeelen heen. Zou je van zoo'n jongen niet houden? Er zijn nog heel wat blanke kinderen, en menschen, die liefdeloos handelen of toezien — uit valsche schaamte. Ze kunnen van dien bruinen knaap iets leeren.

Doch Mevr. van Hichtum zou haar donker heldje ook niet kúnnen missen. Hij moet de heele kafferwereld voor ons ontsluiten. Zijn leven moet ons de zeden en gebruiken van zijn volk doen kennen, hun verhouding tot elkaar, tot de omringende natuur, tot de hoogere machten. En daartoe moeten we niet alleen zien, hoe 't kind staat tegenover zijn ouders, maar ook hoe 't volk staat tegenover den koning, en allen tegenover den onzichtbaren heerscher, die regen of droogte geeft naar 't hem behaagt of naar de „profeten" 't van hem weten te verwerven.

* *
*

Ik vroeg eens aan een volwassene naar het verschil tusschen een Batavier en een Nederlander van onzen tijd.

Hij rakelde zijn geschiedkennis wat op en noemde

een aantal verschilpunten. Natuurlijk kwam er ook:

„De Batavieren dekten hun lichaam met dierenhuiden, en wij doen het....”

„Nu?”

„Met — kleedingstukken.”

„En hoe komen we daaraan?”

Een oogenblik dacht mijn man na, en toen barstte hij in eens los: „Wel, wat drommel, wat is dat aardig! Wij dekken ons ook nog met dierenhuiden! Natuurlijk, wollen goed en leeren schoeisel zijn net zoo goed dierenhuiden! Ze zijn alleen wat beter bereid. Dat ik daar toch nooit aan gedacht heb!”

„Ja, en niet alleen u. Wend u in gezelschap eens tot een fijne dame, en zeg: Maar Mevrouw, wat zie ik! Is u gekleed in dierenvellen? — dan zult u eens zien, hoe verschrikt Mevrouw opkijkt. Of vraag eens aan haar gezwartlakenden echtgenoot, of hij wel weet, dat hij in een schapenvacht de gezelschapskamer is binnengetreden. ’k Wed, dat de waardige man een oogenblik zijn deftigheid verliest of u voor een droogkomiek aanziet. We zitten zoo midden in de beschaving, dat we heelemaal geen oog meer hebben voor de vele draden, waarmee we aan de natuur, aan de dieren- en plantenwereld zijn verbonden.”

Hoe ik zoo bij de bespreking van ons kafferverhaal aan die meer of minder bereide dierenhuiden denk? Dat komt door het negende hoofdstuk, dat handelt over „Mantels maken.”

De jacht is afgeloopen, tal van dieren zijn geslacht,

en nu komt er weer werk voor de vrouwen aan. Zij moeten de huiden tot mantels verwerken. Daartoe „moesten ze die eerst afschrappen, en dan zoo lang wrijven met vet en met vermolmd acaciahout, tot ze geheel zacht en lenig waren. Lenig moesten ze blijven, ook nadat ze waren opgedroogd. Daarna werden er mantels van gemaakt. Zoo'n mantel heet een káros, en is soms wel uit twintig stukken aan elkaar genaaid: en dat naaien doen de Kaffers zóó netjes, dat men heelemaal de naden niet kan zien."

Wie dit gelezen heeft, is toch zeker wel nieuwsgierig, hoe die Kaffervrouwen dat werk zoo keurig verrichten. Hebben ze dan naalden en garens zooals wij? Ja, naalden wel, maar ze „geleken meer op onze vleeschpennen, dan op de naalden, die de vrouwen hier gebruiken. Ten eerste waren ze vreeselijk groot en lomp, en ten tweede hadden ze een knopje in plaats van een oog. — Met deze naalden boorden de vrouwen gaatjes in elk paar huiden die ze aan elkaar wilden naaien, nadat ze die nauwkeurig aan elkaar gepast, en goed acht gegeven hadden dat de haren niet aan de binnenzijde te zien kwamen."

En garens?

„Tot draden gebruikten ze de nekpezen van giraffen, welke pezen eerst in het water hadden gestaan tot ze geheel week waren, en toen zoolang waren geklopt tusschen twee steenen, tot ze zich in dunne vezels verdeelden.

„Deze vezels nu werden door de in de huiden geprikte gaatjes gestoken, en aan de binnenzijde stevig

en netjes aan elkaar geknoopt. Zoo gingen de vrouwen door, totdat er een naad klaar was; en daarna werd deze zoolang platgewreven, tot men aan den buitenkant niets meer kon zien van het geheele naaisel. — Het was een wonder, hoe ze dat zoo netjes deden. De beste bontwerker in Europa zou het niet mooier hebben kunnen maken."

* * *

Wat leeren we uit dit kafferbedrijf?

Primo, dat een Kaffer nog niet zoo dom, en zijn vrouw nog niet zoo onhandig is. Hoe komen ze op 't idee, hè, de nekpezen der giraffen door weeken, kloppen en splitsen tot draden te verwerken. Dat is een formeel stukje nijverheid. Me dunkt, we moesten — voorzoover we dat gewoon waren — voortaan maar nalaten, een domkop van een jongen voor „Kaffer" uit te schelden. Ook om andere, minder ethnographische redenen verdient de afschaffing van dit en andere scheldwoorden trouwens wel eenige aanbeveling.

Maar dan leeren we er nog een secundo uit. En wel, dat volkenkunde zoo'n heldere toelichting geeft bij de historie. Niet bij de historie van namen en feiten, maar bij de cultuurgeschiedenis, bij de vermelding van vroegere toestanden en 't volgen van hun ontwikkeling. Het primitieve leven der tegenwoordige onbeschaafde volkeren heeft veel overeenkomst met dat der vroegere, dus met het leven onzer vroegste voorouders. Beide kenmerken zich o. a. door

een gebrekkige kennis der grondstoffen, door 't gebruiken van weinige en dan zeer eenvoudige werktuigen.

In „De kleine Johannes" laat Frederik van Eeden den grijnzenden Pluizer zeggen: „Daar is uur noch tijd. Wat eenmaal was, zal altijd zijn, en wat worden zal, is altijd geweest.' Blijkt deze geheimzinnige uitspraak geen waarheid, als we 't leven der volkeren nagaan? Het eene volk na het andere heeft zijn tijd van worden, bloeien en verzinken. De historie blijft dezelfde — alleen de personen veranderen. Het spel blijft — de spelers verdwijnen en worden vervangen. En zoo biedt de aardoppervlakte elken dag in de verschillende ontwikkelingsstadiën der onderscheidene volkeren als 't ware een in 't heden uitgespreide historie. Wat één volk achtereenvolgens te aanschouwen geeft in den loop der eeuwen, geven alle stammen en natiën gezamenlijk en gelijktijdig te zien op elk moment. Volkenkunde is daardoor de beste toelichting der historie, ze *is* historie zoo goed als het heden tot de geschiedenis behoort.

Heel even wilde ik deze opmerking maken, om op een verband te wijzen, waarmee we bij onze studie en ons onderwijs ons voordeel kunnen doen. De stelling: volkenkunde is een onderdeel der beschavingsgeschiedenis, is van te groote beteekenis, om haar zoo in 't voorbijgaan uit te werken. Een aanduiding — meer mag ik hier niet geven. Maar die aanduiding zij dan ook voldoende voor hen, wien 't bij hun onderwijs meer te doen is om inzicht te verschaffen

dan om een verzameling onbegrepen feiten mee te deelen. Zij zullen niet verzuimen, bij 't lezen (met hun leerlingen) van een boekje als *Oehoehoe* telkens en telkens weer te doen uitkomen, dat het eigenaardige in 't leven der vreemde volkeren slechts de variatie is van 't algemeen menschelijke, naar tijd en plaats gewijzigd.

* *
*

Een vraag.

Hoe behandelt u met de leerlingen de vreemde dieren en planten? Bijvoorbeeld den leeuw, den hyena, den struis, den giraffe? Komen die aan de beurt, als hun „orde" of hun „familie" behandeld worden? Dus de leeuw gelijk met den hond? En de struis met den musch, omdat beide vogels zijn?

Ik weet een betere manier.

Als de Aardrijkskunde van Afrika wordt onderwezen — natuurlijk maar zoo'n beetje de hoofdzaken — dan maken m'n leerlingen ook kennis met de voornaamste vertegenwoordigers der Afrikaansche flora en fauna. De muren om de klas hangen dan vol platen. De kinderen zitten dan een week of twee te midden eener Afrikaansche wereld. De kaart van Afrika hangt voor de klas of is op het schoolbord geteekend, en aan den schoolmuur brult de leeuw, verslindt de hyena zijn aas, stapt de struis, duikt het nijlpaard op, kijkt de giraffe boven alle uit, en hangen de kunstige nestjes der wevervogels aan de takken der boomen.

Bij 't lezen van Oehoehoe op onzen Woensdagmidmiddag — 't wordt voorglezen in de weken, dat Afrika aan de orde is — zijn die platen natuurlijk ook steeds aanwezig. In een paar afzonderlijke lessen wordt dan het „dierkundig" gedeelte, dat van tanden en pooten, behandeld, en ook een en ander van de leefwijze der dieren. Op overeenkomst met de verre verwanten in onze streek wordt steeds gewezen. Doch ieder zal begrijpen dat door deze verbinding van „Land und Leute" — zonder dat het anatomische en systematische in de dierkundelessen verwaarloosd wordt — alles veel meer leeft. De Aardrijkskunde fleurt er van op, en de dierkunde ook. De eerste krijgt iets ter stoffeering van de streek, de laatste krijgt tenminste een grond onder de voeten.

En nu moet ik eindigen met een woord van bizonderen lof.

De zeer verdienstelijke schrijfster, die onder 't pseudoniem N. van Hichtum nu reeds haar derde ethnografische romannetje aan onze kinderwereld heeft geschonken, heeft aanspraak op onze zeer groote dankbaarheid. Alle drie haar boekjes — Sipsu, Koedlago (beide Eskimogeschiedenissen) en Oehoehoe — wachten nog op den goeden illustrator, maar hebben ze dien, dan zijn 't onwaardeerbare werkjes voor ieder, die in school en huisgezin zijn kinderen op een prettige manier wil leeren. Wat heeft de schrijfster moeten studeeren, eer ze zoo eenvoudig en zoo precies het leven van Eskimo's en Kaffers wist te vertoonen aan onzen weetgierigen blik! Lees zelf in „De Aarde

en hare Volken", en ge beseft wat een inspanning het kost, zich aan de hand van dit en dergelijke werken een helder beeld te vormen van vreemde landen en hun bewoners. De meeste van die opstellen zijn vaag en woordenrijk. Zoo zelden zeggen ze, wat we nu juist eens nauwkeurig weten willen en weten moeten, zullen we het uitheemsche leven kunnen meeleven.

Daarom een woord van hartelijken dank aan de schrijfster voor al de moeite die ze zich heeft getroost, om aan onze kinderen iets noodigs, iets oorspronkelijks, iets echts te geven.

Alle degelijk werk moet gemáákt worden.

Nu, dit is maakwerk in den goeden eervollen zin van 't woord.

En als we onze boekjes op een Woensdagmiddaguurtje aan onze kinderen voorlezen, dan kunnen we dit doen met een heel gerust geweten. De kinderen worden er door gestemd — en ze leeren toch ook. Zelfs veel!

V. ILLUSIE EN ERVARING.

I.

Indien er iets vaststaat, het is, dat er niets vaststaat. Blijvend is alleen de verandering.

Om ons heen zien we dingen verschijnen, groeien, verminderen, verdwijnen. In ons zelf merken we hetzelfde op: ons lichamelijk, ons geestelijk leven zijn aanhoudend het terrein van wordings- en verwordingsprocessen. Geen moment is er stilstand.

En zou er dan niets absoluuts, niets volstrekts zijn in al dat gebeuren? Niets onveranderlijks?

Onveranderlijk is alleen de verandering. Doch niet een grillige wisselzucht, maar de eeuwig werkende causaliteit. En die is absoluut.

Elke toestand, elke aanwijzing, waar ook in het heelal, is het gevolg van oorzaken. En die oorzaken zijn weer het gevolg van oorzaken. En die weer. En die weer. Een onafgebroken keten van oorzaken en gevolgen is het leven, het leven der zandkorrels en der hemelbollen, der bacteriën en der menschenzielen. Aan het verband der causaliteit ontkomt niets en niemand.

Waar is het begin van deze oorzakenketen? Waar

was de oorzaak, die geen gevolg was, maar oorzaak in en van zichzelf, de Causa sui?

We weten het niet. We kunnen haar ons niet denken. Ons vorschen verliest zich in de eeuwigheid van het verleden.

En waar zal het einde zijn van deze gevolgenreeks? Waar het gevolg, dat geen oorzaak meer wezen zal, het slot, het einddoel?

We weten het evenmin. We kunnen ons ook geen einde denken. Ons voorstellen verliest zich in de eeuwigheid der toekomst.

Slechts één waarheid staat voor ons vast, die der causaliteit. Daaraan zijn wij allen onderworpen. Met ons zal geschieden, wat de naaste oorzaken inhouden als last der eeuwigheid. Wij zullen uitvoeren, wat de heerschende oorzaken ten taak hebben om in ons en door ons uit te werken. Niet wij regeeren, maar de oorzaken, en daar deze de gevolgen zijn van haar voorgangsters, in het alleroudste verleden, werken déze nog in ons en zullen werken in het nageslacht. Het begin, dat er niet was, werkt in ons, en zal werken in het einde, dat er niet wezen zal.

* *
*

Deze beschouwing is niet nieuw. Het boekje van mijn vriend Casimir[1]), dat als geschreven is voor

---

[1]) Beknopte Geschiedenis der Wijsbegeerte I. Uitgegeven door de Maatschappij voor goede en goedkoope lectuur. Een deeltje dus van de Wereld-Bibliotheek.

graag philosofeerende leeken, heeft mij ingelicht, hoe reeds in de 5e eeuw voor Christus, Heraclitus „is gekomen tot het aannemen van een zonder uitzondering heerschende, alles omvattende causaliteit."

Deze wijsgeer „ziet niets blijvends in de wereld, een voortdurend zijn is er niet, alles *wordt*. Gaarne drukt hij dit uit in het beeld van den stroom, welks water een volgend oogenblik op een bepaalde plaats al weer anders is dan het oogenblik te voren. Vandaar zijn spreuk: „Panta rei = alles stroomt."

Maar ook is niet nieuw, dat deze beschouwing geenszins allen bevredigde, dat men zocht naar iets blijvends achter die verandering, iets statuairs achter die wisseling van verschijnselen. En zoo kwam Permenides er toe, al de verschijnselen slechts schaduwen, bedriegelijke beelden te noemen, en achter heel die wereld vol van allerlei kleur en vorm het *zijnde* aan te nemen als de eenige wezenlijkheid, het *zijnde*, dat niet ontstaan is en niet vergaat, dat noch naar hoeveelheid, noch naar aard verandert, dat dus *Eeuwig* en *Onveranderlijk* is, maar .... niet te aanschouwen en niet te kennen. Een verborgen Waarheid alzoo achter de zichtbare, doch bedriegelijke Wereld, een onbewogen marmerbeeld achter een omsluiering van slingerende planten en wiegelende bloemen.

In deze poging van Permenides zien we de niet te smoren neiging van den menschelijken geest, om de veranderlijkheid — dat is de vergankelijkheid! — te verzoenen met de behoefte aan het blijvende. We willen een vastheid hebben. We kunnen niet berusten

in een beschouwing, waarbij alle zijn slechts verschijning is, alle leven wegzinkt in het niet. Het heden, het verleden willen we vasthouden, niet slechts in onze verbeelding, maar in een onvergankelijke realiteit. En die realiteit licht den een in de toekomst als een *roepende* volmaaktheid, den ander glanst ze in het verleden, in den aanvang, als een *dringende* volkomenheid.

Van Plato's Ideeënwereld heeft ook Allard Pierson ons reeds verhaalt in zijn overschoone „Oudere Tijdgenooten." Hoe alle ding, alle werking, alle betrekking, als volmaakte Idee aanwezig was, eer de ons bekende schepping begon, en hoe het bestaan, het leven, natuur en menschenwereld, enkeling en maatschappij, nu onafgebroken bezig was, die Idee te verwerkelijken, te benaderen, om haar eindelijk in volkomen zuiverheid uit te beelden. In onzen geest zijn de voorstellingen, vaag of helder, van den cirkel, van een gewerveld dier, van een republiek. En naar die voorstellingen, voorgelicht en aangedreven door haar volmaaktheid, richt zich alle streven, waarbij de wijze onze leeraar en voorganger is. De werkelijkheid kent geen zuiveren cirkel; altijd zal er wel iets, zij het een duizendste millimeter, aan de zuiverheid dier lijn ontbreken. Vanwaar nu ons begrip van een zuiveren cirkel, indien we dit niet aan de ervaring hebben kunnen ontleenen? Vanwaar anders dan van de eeuwige, ons denken beheerschende Idee, de Idee, der ziel in een vroeger bestaan meegegeven op haar reis door 't aardsche leven?

Het zal ons geen moeite kosten, de Evolutieleer, ofschoon haar antipode, in overeenstemming te brengen met Plato's Ideeënwereld. Had de menschheid bij deze de volmaaktheid achter zich, als een drijfkracht, als een onzichtbare zon, die haar pad verlichtte, bij gene wacht de volmaaktheid aan het einde der dingen en de menschheid, de wereld groeit er geleidelijk naar toe. Gansch het scheppingsproces gaat onafgebroken voort, de kiemen ter volmaaktheid tot ontwikkeling te brengen. Beide opvattingen komen dus overeen in een gelooven aan vooruitgang. Bij de Ideeënleer kan de Wijze door peinzen en studeeren haar leiden en bevorderen, zich verdiepend in de schatten die zijn ziel uit vroeger leven had meegebracht, bij de Evolutieleer *is* zij het wezen van 't leven en staat zij nooit stil, omdat het leven nooit stilstaat.

* *
*

Een zonder uitzondering heerschende, alles omvattende causaliteit vinden we ook in het Calvinisme, Dit zou men in 't kort kunnen formuleeren als een Causaliteit met de Voorzienigheid er voor.

De leer der uitverkiezing lijkt menigeen gruwelijk, zelfs denzulken, die een alles omvattende causaliteit erkennen. En toch, is deze laatste minder noodlottig dan de eerste? Vondel noemde het een Decretum horribile,[1]) een gruwelijk besluit, als God reeds van

---

[1]) In navolging van Calvijn, die Gods besluit van Adams val aldus noemde.

eeuwigheid her zou hebben vastgesteld, dat de een zalig zou worden en de andere verdoemd. En toch, kan men, aannemende dat ieder leven het gevolg is van oorzaken, anders meenen, dan dat de een, zij het dan niet in een hiernamaals, dan toch in dit aardsche leven, in ellende zijn dagen moet doorbrèngen, terwijl de ander niets dan vreugdevol geluk zal kennen, en dat dit reeds vastgesteld is „in den beginne", zelfs voor de nu nog ongeborenen? Of we spreken van een raadsbesluit Gods, van het besluit der Voorzienigheid, of van het onafwendbaar gevolg in de causale keten, verandert dit iets aan het feit, dat ieders lot van te voren is bepaald? In 't Verleden ligt het Heden, in het Nu wat worden zal, en daaraan is niets te veranderen. Elke verbreking van het oorzakelijk verband is voor ons eenvoudig ondenkbaar en de praedestinatie van den Calvinist even redelijk als de causaliteit der Wijsbegeerte. Het eenige onderscheid is, dat de Calvinist, of, wellicht juister gezegd, de Calvinistische Wijsbegeerte, een God aanneemt, die alles voorbeschikt, terwijl de ongeloovige Wijsbegeerte een Oorzaak onderstelt of alles in 't onzekere laat. Doch aan de causaliteit wordt niet getornd.

Moet dit hechten aan een noodlottig determinisme — een ander woord voor dezelfde zaak — niet inderdaad noodlottig werken op de denkende menschheid? Wanneer de zonden der vaderen toch bezocht worden aan de kinderen, is het dan aan de kinderen voor te schrijven, dat ze zich zullen inspannen ter ontworsteling aan die onontkoombare bezoeking? Maar dat

zou immers dwaasheid zijn? Ons lot is bepaald, duistere machten regeeren over ons, reeds ligt onze toekomst in onleesbaar doch onuitwischbaar schrift voor ons opgeteekend, wat zullen we dan zelf aan die toekomst willen medewerken, haar dwingen tot ons heil?

Deze redeneering lijkt zuiver. En toch heeft door alle eeuwen heen de menschheid zich aan den arbeid gezet, om zich een toekomst te scheppen. En zelfs de somberste philosoof, waar hij ons tracht te overtuigen van het gansch overbodige eener willende zelfleiding, geeft niet alleen in eigen leven slag op slag bewijs, toch ook aan die willende zelfleiding te offeren, maar weerspreekt het geloof in zijn overtuiging reeds door de kracht, waarmee hij ons dwingen wil, zijn meeningen te omhelzen. Indien hij toch niets aan de levensgang kan wijzigen, waartoe maakt hij zich dan zoo druk?

Maar deze redeneering is dan ook onzuiver, althans, er is een onzuiver element in.

Met het zoo even aangehaalde Bijbelwoord van de misdaden der vaderen wordt veel geschermd, maar die meent daarmee door middel van het Schriftgezag de hopeloosheid te staven van een kinderleven uit misdadige vaderen voortgekomen, hij geeft daardoor blijk noch de Schrift noch de feiten van het leven te kennen.

In Ezechiël 18 zegt de profeet zoo klaar en krachtig:

,Wat is ulieden, dat gij dit spreekwoord gebruikt van het land Israëls, zeggende: De vaders hebben

onrijpe druiven gegeten, en de tanden der kinderen zijn stomp geworden?

Zoo waarachtig als ik leve, spreekt de Heere Heere. zoo het ulieden weer gebeuren zal dit spreekwoord in Israël te gebruiken!

Zie, alle zielen zijn mijne; gelijk de ziel des vaders alzóó ook de ziel des zoons, ze zijn mijne; de ziel die zondigt, die zal sterven.

Wanneer nu iemand rechtvaardig is en doet recht en gerechtigheid, ... in mijn inzettingen wandelt en mijn rechten onderhoudt, om trouwelijk te handelen: — *die rechtvaardige zal gewisselijk leven.*

Heeft hij nu een zoon gewonnen, die een inbreker is, die bloed vergiet .... *hij zal niet leven.*

Zie nu, heeft hij een zoon gewonnen, die alle de zonden zijns vaders aanziet en toeziet dat hij dergelijke niet doet, die zal niet sterven om de ongerechtigheid zijns vaders, *hij zal gewisselijk leven.*

Zijn vader, dewijl hij .... gedaan heeft dat niet goed was in het midden zijner volkeren, *hij zal sterven in zijn ongerechtigheid.*

De ziel die zondigt, die zal sterven; *de zoon zal niet dragen de ongerechtigheid des vaders.*"

Ik heb vers 2—20 zeer ingekort teruggegeven, maar men leze eens aandachtig het heele hoofdstuk, ook vooral die verzen, waarin staat hoe de goddelooze zich bekeeren kan. Duidelijk zal dan uitkomen — en door cursiveering heb ik in het aangehaalde gedeelte den bizonderen nadruk er op gelegd, dat de zoon *niet* dragen zal de ongerechtigheid des vaders, dat het

kind eens onrechtvaardigen vaders zelf rechtvaardig kan zijn, en dat alleen de ziele, die zondigt, sterven zal. Elke ziel is een afzonderlijke, alle zielen zijn mijne, zegt Israëls God.

* *
*

En hoe zou dit ook anders kunnen. Zeker, wij erven de eigenschappen van ons voorgeslacht, en het is wellicht verstandig, hiermee bij huwelijk en opvoeding rekening te houden. Maar daarmee is toch niet gezegd, dat we copieën van vader of moeder of grootouders moeten zijn? De vermenigvuldiging der levende wezens gaat toch niet door middel van stereotypie? Andere eigenschappen, andere graad van sterkte, gansch andere verhouding in de eigenschappen, allerlei variaties zijn toch mogelijk? Een milligram kan aan de eene schaal het overwicht bezorgen, waarom niet een uiterst kleine voorsprong in den aanleg aan een eigenschap? Er behoeft niet gewanhoopt te worden aan de redding der kinderen, waar de vaders ten onder zijn gegaan, en het is juist de bemoedigende en bezielende kracht van den Bijbel, dat hij ons van deze heerlijke waarheid op zoo vele plaatsen doordringt. Ons lot is bepaald, en toch is er voor elken zondaar bekeering. Voor *elken*? Ook voor hen, die van te voren veroordeeld zijn? Wie zal dit uitmaken. Wie zal zeggen, of deze dan wel die door 't lot of door God veroordeeld is? Het Leven openbaart ons het levenslot. De Dood het hiernamaals. Maar dit staat vast: elk, die in zich voelt een drang tot eigen

redding, bezit daarin een aanwijzing, dat er een ontkomen is, en dat in hem een kracht ter zelfloutering werkt.

Dat het woord van Ezechiël ook door de feiten om ons heen bevestigd wordt, wie zou het nooit opgemerkt hebben. Uit goede ouders komen misdadige kinderen, en omgekeerd. Vader is een dronkaard, een hoereerder. En wat een held in onthouding, welk een kampioen voor reinheid is zijn zoon. Onder de volhardendste ijveraars voor een krachtige zelfbeheersching tegenover al de verzoekingen der zinnelijkheid staan vaak de kinderen der slachtoffers van deze zwakheid vooraan. 't Is of het leven, en niet alleen dat van den enkeling, maar ook dat van de familie en de geheele menschheid, bij dreigende gevaren van ondergang aanstonds de reddingskrachten oproept. Wat is trouwens het Leger des Heils anders dan een reddingsbrigade van ons geslacht, en in deze reddingsbrigade — hoeveel zondaarskinderen en bekeerde zondaars maken er deel van uit?

Onder onze grootste geesten, bizonderlijk onder de helden op zedelijk en godsdienstig gebied, zien we Augustinus en Bunyan uit het moeras opstijgen ten hemel. Reeds wegzinkend, ontwikkelden ze nog de kracht, werd in hen de kracht ontwikkeld tot herleving. De Belijdenissen van den een, de Christenreize van den ander zijn welsprekende getuigen. En hoe, waar de zondaars zelf behoed werden voor ontbinding en zelfs leidslieden werden voor zwakke natuurgenooten, de zondaars in wie het kwaad reeds zoo ver

voortgewoekerd was, hoe zouden dan de kinderen der zondaars bij voorbaat verloren moeten zijn?

Onze litteratuur van de laatste jaren is wel wat al te rijk aan voorbeelden van fatale vernietiging. In „Spoken" van Ibsen heeft een angstig liefdevolle moeder haar zoon al vroeg naar het buitenland gestuurd, opdat hij niet zien zou de afdwalingen van zijn vader en daardoor vrij blijven van diens sexueele zonden. Toen de jongen volwassen terugkeerde, na zijns vaders dood, en moeder zich innig verblijdde dat ze haar kind tenminste gevrijwaard had voor de besmetting van zijn vader, werd ze al spoedig op 't hevigste geschokt bij de ontdekking van een minnarij tusschen het kamermeisje en haar reingehouden kind. Zoo spookten de zonden des vaders weer in zijn zoon. En zoo spookt deze wet der noodlottige erfelijkheid ook door onze boekenwereld.

Maar tegenover een drama als „Spoken" is een roman als „Godset" te stellen, een veel te weinig bekend verhaal van Björnstern, den geliefden Noor. De hoofdfiguur van dit boek, Thomas Rendale, is ook het kind uit een ontaard geslacht. Zijn moeder stuurt hem echter niet naar Parijs, maar geeft hem een zorgvuldige opvoeding, waarbij ze hem op alle gevaren wijst, die een aard als den zijnen vooral bedreigen. En ze heeft de voldoening, dat hij niet alleen zelf een goed en gelukkig mensch wordt, maar dat hij ook anderen weet te behouden of te genezen. Met behulp van zijn moeder sticht hij een school, waarvan een der hoofdbeginselen is, dat de leerlingen reeds

vroeg en volkomen moeten worden ingelicht omtrent het zinnelijke leven en zijn zonden en heillooze gevolgen, opdat zij niet in blindheid het verkeerde pad zullen worden opgelokt en zoo den weg des verderfs opgaan. Geen ontveinzen, geen negeeren van het kwaad, dat vaak al jaren lang is voortgewoekerd, eer het zijn bittere vruchten doet proeven. Maar de kinderen gesterkt met kennis, met feitenkennis, opdat ze tegenover de verzoeking gewapend zijn.

Zulk een school, gesticht door het kind van een zedelijk diep gezonken vader, geeft ons in een andere taal dezelfde waarheid als Ezechiël. En deze waarheid is een kracht.

Troosteloos zou het gansche leven zijn, indien de causaliteit, indien de praedestinatie ons neersloeg met machteloosheid. We kunnen haar onvoorwaardelijk aannemen, en toch levensenergie ontwikkelen, levensverwachtingen koesteren, levensvreugde smaken. Doch dan moeten we deze wijsgeerige beschouwing niet gelijk stellen met de onderwerping aan een vijandige macht der duisternis. Er zijn pessimistische philosophen, die zich overgeleverd voelen aan blinde machten, van wie weinig of geen goeds te hopen valt, en die daarbij alle initiatief, alle eigen aandrift inboeten. Zij maken van de wereld niet een kleurig en levenvol schouwtooneel, maar een donker en doodsch rouwtooneel. Zwart is het achterdoek, zwart zijn de coulissen. Rouwdraperieën hangen zwaar naar omlaag. Een nevelig schijnsel drijft tusschen al dat donkere, en daarin zweven de menschen als schimmen, voort-

bewogen door ontzichtbare draden in de hand van koel-kwade, gevoelloos-onverschillige geesten.

Maar wie zoo denken, zijn ziek, zijn gedésequilibreerd. En dit zeg ik niet in hooghartigheid, in eigengerechtige wijsheid, die waant te mogen veroordeelen, maar op grond van eigen ervaring, die maar al te goed van zulk een ziekte weet mee te spreken. De ziel is ziek, haar evenwicht is verbroken, enkele onmisbare krachten van haar wezen, misschien slechts één enkele kracht kwijnt. Als deze maar niet vérkwijnt, dan is er zeker genezing. En deze heerlijke, en toch vaak zoo gesmade kracht, dat is de Illusie. Deze verricht wonderen. Waar zij verrijst, is het of de Zon boven de kimmen komt en langzaam de duisternis der aarde verkeert in een vormenvol en kleurenrijk gebied. Wás al dat groen, en dat blauw, en dat rood, waren die wuivende pluimen en wiegelende halmen, was al dat schoon zoo even ook aanwezig? Toen er toch niets anders scheen te zijn dan kille duisternis? Hield deze dan al die heerlijkheid verborgen?

Zoo toovert de Illusie het leven uit den dood. Van een rouwtooneel maakt ze een paradijs. De wijsgeerige overtuiging laat ze onaangetast, maar ze voegt er haar Geloof aan toe. En dat Geloof is óók gemotiveerd. Of wijzen de feiten, de koude, naakte, nuchtere feiten, wijzen ze niet op zaligheden? En *bewijzen* ze daarmee niet de zaligheden? Laat de Causaliteit in de werkelijkheid en in ons denken den schepter zwaaien, laat de Praedestinatie tot zelfs onze Illusie gepraedestineerd hebben, ze is er niet te minder de Zon van ons

bestaan om, en een Praedestinatie, die zulk een Zon in onze zielenwereld doet schijnen, verdient geenszins onze vervloeking maar onze blijde dankbaarheid.

II.

De illusie staat bij velen in een kwaden reuk en een illusionist is in hun oog een opgewonden creatuur, dat aan ziekelijke inbeeldingen en hersenschimmige ideeën lijdt, waarmee hij luid oreerende de lucht vult.

De beteekenis van het woord illusie helpt aan die ongunstige opvatting een handje mee, want *illudeeren*, waarvan het woord gevormd is, wil zeggen: *met iets spelen*, *schertsen* en verder *bespotten*, *voor den gek houden*, *misleiden*, zoodat een *illusie* dus een *misleiding* is, een *valsche inbeelding*, een *begoocheling*, en een *illusionist* gewoonweg een *misleider*, dus een kwaadstichter, zij het dan ook een onnoozele, die niet uit berekening maar uit een soort goedmoedigen waanzin zijn onvoorziene euvelen bedrijft.

Geen benijdbare figuur. En toch zijn wij allen zulke misleiders, menigmaal van anderen, meer van onszelf, en maken wij slachtoffers door onze illusie.

Terwijl ik dit schrijf, zijn er dicht bij mijn zitplaats een paar jongens van acht of negen jaar bezig zichzelf tot dupe te maken. Ze hebben het echter op anderen gemunt, want ze voeren niets meer of minder in het schild, dan om in twee heuvels van het heideveld, ter weerszij van een hollen weg, rooversholen te graven,

en elken reiziger, die met koopwaren beladen het smalle pad moet volgen, van twee kanten te gelijk aan te vallen, uit te plunderen, en daarna naar een der beide griezelige holen te sleepen. Reizigers zijn er genoeg, het pension is vol gasten en daaronder zijn veel kinderen, voor dit bizondere geval een onmisbare en buitengewoon geschikte prooi.

Kijk die jongens eens graven. In den fellen zonneschijn gudst het zweet hun van 't voorhoofd. De nekken bruinen en branden. Maar zij graven, elk zijn eigen hol, bijna zei ik: elk zijn eigen graf, doch zóó tragisch wordt het toch niet. Eindelijk, na misschien anderhalf uur of nog langer zwoegen, zijn de kuilen diep genoeg. Maar ze moeten natuurlijk onzichtbaar zijn. Daarom worden er ergens in een schuur planken opgeschommeld, deze naar de holen gesjouwd, en daarmee de kuilen bijna geheel toegedekt, zoodat er slechts een betrekkelijk kleine ruimte overblijft, een inkruipgat. Nog zijn ze niet klaar, want zóó kunnen de reizigers natuurlijk aanstonds zien dat daar op die heideheuvels iets ongewoons is. Daarom worden de planken weer goed met een laag zand bedekt en hierin heidestruiken geplant. Nu zijn de rooversholen gereed. Geen sterveling zou hier een onheil vermoeden. En toch dreigt het.

De bandieten hebben zich in hun onderaardsche gewelven teruggetrokken. Alles is stil. De zon brandt nog op 't veld. De wind speelt met het bloeiende heidekruid, ook met de kleurige stengeltjes, die in hun onschuld een paar afgronden van boosheid verhullen.

Daar komen twee kinderen aan, twee meisjes van acht jaar. Argeloos spelend, bloempjes plukkend, dartelen ze over den weg. Ze zingen van „Lammetje, loop je zoo eenzaam te blaten.' Doch twee paar loerende oogen hebben in deze eenzame lammeren reizigers ontdekt en vlammen van hebzucht bij het zien der kostbare schatten aan paarlen en robijnen, omtooverde heidebloesems. Een oogenblik nog en de schelmen springen te voorschijn, rennen op de verschrikte reizigers los en trekken ze aan de haren mee, elk naar een hol. Daar worden ze ingestopt, beroofd van hun purperen edelgesteenten, en gevangen gehouden, met het oog op hooge losprijzen.

Een erbarmelijk geschrei en geschreeuw rijst uit den heidegrond op, zoo luid, dat de pensiongasten naar buiten vliegen en uit hun hangmatten springen. Wat is er? Wat is er? Niemand ziet iets. Maar op 't gejammer afgaande bereiken vaders en moeders het onheilsoord en zijn er daar nog juist getuigen van, hoe een der woeste roovers zijn slachtoffer een zakdoek in den mond tracht te wringen, opdat deze haar hulpgeroep moet opgeven.

„Bliksemsche jongen, ben je weer aan de gang," zoo valt een vertoornd vader uit, en hij grijpt zijn eigen jongen bij den nek, trekt hem uit het hol, en geeft hem zoo'n paar duchtige klappen, dat de arme roover beteuterd rondkijkt en naar zijn ooren grijpt. Hij weet niet hoe hij 't heeft, nu de rollen zoo ineens zijn omgekeerd. „Vooruit, naar huis en naar bed!" zoo luidt het barsche bevel.

„En jij, lief kind!" gaat de vader voort, doch nu tegen het roodbeschreide meisje, „geef jij me maar een hand. Kom, laat ik je traantjes afdrogen. Die ellendige jongens ook. Kunnen ze zoo'n meisje niet met rust laten spelen? Wat deed je, lieverd? Speelde je met ze?"

„Neen," snikt de lieverd. „We plukten bloempjes en toen hebben ze ons ineens gepakt en in dat gat gegooid."

„Het is een *roovershol*," roept de gekastijde booswicht, thans ook half schreiend.

't Is of hij met dit woord het heele geval een veel edeler aanzien wil geven en zijn vader eerbied wil afdwingen voor hetgeen daar zoo smadelijk een gat genoemd wordt.

Maar vader wil van geen eerbied weten. En evenmin van genade voor den roover. Deze moet naar huis en naar bed. En dat, terwijl buiten de zon zoo heerlijk over de heide schijnt. Hij is de dupe van zijn illusie.

Gelukkig dat die hem in bed zelfs niet begeeft. Daar ligt hij nog te phantaseeren van rooverholen en reizigers en schatten en losprijzen. En gelukkig ook loopt het daar in zijn droomen niet zoo noodlottig af als zoo even in de werkelijkheid. Ach, kleine illusionist, blijf droomen, maar probeer nooit weer je droomen te realiseeren, althans niet met kleine schreeuwende meisjes. Droomen geven enkel genot. En de verwerkelijking?

* *
*

Droomen niet realiseeren? Maar dan zijn ze immers niet echt? Wie de droomen zijner verbeelding voelt als verhaaltjes, mooi om er naar te luisteren, maar waar hij buiten blijft staan, die kent de kracht der illusie niet. Een illusie is niet louter een phantasie, zelfs niet in de eerste plaats. Ze is het gevoel van echtheid, van zekerheid, dat de phantasie begeleidt. Ze is de overtuigdheid — daarom nog niet de overtuiging — dat de phantasie werkelijkheid is of althans kan worden. Menig phantasiebeeld is niets meer dan een kleurig plaatje aan den wand: het dennenbosch is er wel mooi, maar je wandelt er toch niet in. Bij de illusie echter wandel je, geniet je, snuif je de geuren op, hoor je den specht hameren, zie je de mieren slepen, strijk je met je hand langs de hangende twijgen. Zij is het echte leven.... voor ons gevoel. Vaak veel echter dan het leven zelf, dat onder onze kleurige of ook donkere wolken rustig zijn causalen gang gaat.

Wat we droomen en phantaseeren, het hangt van velerlei oorzaken, van onzen aard, van onzen leeftijd, van onze levensverhoudingen af. Maar droomen doen we, illusies bezitten we, en door die illusies laten we ons leiden — of misleiden.

Daar heb je dien kleinen struikroover. Hebben we hem niet ernstig aangeraden, zijn droomen niet meer te realiseeren, althans niet met kleine schreeuwende meisjes? Welnu, zie hem terug over tien, twaalf jaar. Dan is hij om de twintig. En dat is voor illusionisten een gevaarlijke leeftijd. Dan komen de oude droomen

in nieuwe beelden. 't Gaat weer over roovershoIen en meisjes. Maar de roovershoIen zitten niet meer onder den grond, en de meisjes zijn niet meer klein. Ook schreeuwen ze gewoonlijk niet meer. En toch wil hij ze ook nu in iets trekken. Of is het spelletje thans misschien omgekeerd en trekken ze hém? Er is toch een trekken, dat heelemaal niet hardhandig geschiedt, zelfs is het onzichtbaar en richt het zich meer tot het hart dan tot de haren. Hoe 't zij, de illusies komen en heerschen, heerschen met de haar toekomende oppermacht. En van niets is de thans reeds verstandige droomer zóó verzekerd, dan dat hij met die eene uitverkorene levenslang zalig zal wezen. Raad van ouderen en wijzeren? Maar meent ge nu in vollen ernst, dat een twintigjarige — o ja, wel de ouderen, maar dat hij de wijzeren erkent? En dan in liefdeszaken? Hij is er tot in het diepst der ziel van overtuigt, dat *dit* meisje een engel is, dat ze geen zweem van behaagzucht bezit, dat ze een en al zachtheid zal zijn voor hem, zelfs voor zijn vader en moeder, dat ze alle geriefelijkheden en degelijkheden in zich vereenigt, en dat ze — maar dit zegt hij om begrijpelijke redenen niet hardop — dat ze 't zelfs zijn moeder en zijn zusters in alle opzichten verbeteren zal. Met háár zal hij gelukkig zijn.

De verleiding is groot, om eens een blik in de toekomst te werpen en daar te zien, of al de gedroomde heerlijkheden daar wachten. Indien ge een fijn waarnemer en logisch redeneerder zijt, kunt ge ze reeds thans zien of hun afwezigheid vaststellen. Alles

zal immers geschieden, zooals de oorzaken reeds nu bezig zijn het voor te bereiden en uit te werken? Welnu, onderzoek die oorzaken. Bestudeer dien verstandigen droomer, zoodat ge een volledig beeld hebt van *al* zijn lichamelijke en geestelijke eigenschappen. Bestudeer evenzoo zijn bruid. Ga ook tot de kleinste bizonderheden de invloeden na, die op hen kunnen inwerken. En maak dan uw berekening.

We voelen de onmogelijkheid, om een vraagstuk op te lossen met zóóveel onbekenden. Hier staat de wiskundige machteloos. En wat héérlijk — want nu kan de droomer immers àlles van de toekomst verwachten? Het verschiet ligt voor hem open, en dat kan even schoon zijn, als *hij* 't aanschouwt.

Hoe genadevol is ons de gave der toekomstontsluiering onthouden. Geen dichterlijke blik dringt door haar nevelen heen, geen wiskundige geest lost haar geheimen op. En nu zijn we vrij met al onze illusies. De toekomst is óns.

* *
*

De toekomst is ons. Zoo zegt men. Maar zoo zegt niet de volwassen man, die reeds heeft geleerd, hoeveel illusies in rook vervliegen. Althans — zoo zegt hij — niet voor zichzelf. Maar daarom leeft hij niet zonder illusies. Ze gelden nu echter zijn kinderen, hun gaven, hun vorming, hun toekomst. Met welk een groote opoffering getroost de vader zich jaren van inspanning, om zijn kinderen gelukkig te.... maken. Vader zegt niet, te *hopen*, dat zijn jongen gelukkig wordt. Hij

zal er zelf voor zorgen. En zoo spreekt er uit zijn voornemens zoowel als uit zijn handelingen een vertrouwen in eigen kunnen en een gevoel van zekerhed, dat hij daarbij op den goeden weg is.

Er is in de illusies van ouders een zorg merkbaar voor anderen. Niet meer eigen persoonlijk geluk staat er bij op den voorgrond, maar het geluk voor hun kinderen, dus in ieder geval voor andere individuen. Zooals de moeder zich een lekkernij ontzegt, om hiervan haar kind te doen genieten, zoo gelden de plannen van vader en niet minder die van moeder het geluk van hun kroost. Dit denken aan de kinderen en arbeiden voor hun heil is een vorm van altruïsme. Het is wel waar, dat het geluk der ouders in dat der kinderen gevonden wordt, dat zij zelfs hun geluk *zoeken* in 't gelukkig maken, en dat zoo alle altruïsme tot egoïsme kan worden teruggebracht, maar het is toch een groot onderscheid, of iemand anderen opoffert om zichzelf gelukkig te maken, dan wel zichzelf opoffert tot heil van anderen, zij het ook dat hij in dit heilbrengen zijn bevrediging vindt. En zoo is er in de illusies der ouders een liefde-element, dat er het karakter van zelfzuchtige droomen aan ontneemt. Of zij daarom minder droomen zijn?

Het is verwonderlijk, welke mooie en degelijke eigenschappen de ouders gewoonlijk in hun kinderen zien. Dat kind is zoo lief, zoo oprecht, zoo ijverig, zoo vernuftig. Je zult eens zien, wat daar niet van terecht komt. En goed leeren kan het ook. Zeker zal het op school een goed figuur maken. In ieder

geval moet de jongen naar de H. B. S. of het Gymnasium, en gaat hij niet naar de Academie, dan wordt hij toch ongetwijfeld cadet. De jongen móét een goede positie in de maatschappij krijgen.

Dit móét drukt de stellige verwachting van vader uit. Doch langzamerhand verandert het van beteekenis, wanneer de feiten niet aan de verwachtingen wenschen te beantwoorden. Dan is ditzelfde „móét" de openbaarder van vaders onverbiddelijken wil. Wat, kán de jongen niet leeren? Kan hij dat onnoozele examen niet doen? Hij móét, meneer, hij móét. En als hij niet wil, dan zet u hem maar geducht aan. Het is mijn illusie, dat die jongen officier wordt, en die illusie geef ik niet prijs.

Merken we wel op, hoe de illusie omtrent de gaven van het kind gaandeweg omgezet wordt in een illusie omtrent zijn maatschappelijke toekomst? Dat heb je meer met wolken: onder den invloed van den wind veranderen ze lichtelijk van vorm. Doch ze blijven wolken, die snel verijlen en in den atmosfeer kunnen verdwijnen, maar ook weer even spoedig in nieuwe gestalten te voorschijn komen.

In het streven der ouders naar de verwezenlijking hunner illusies met de kinderen treedt dikwijls een element van dwang op, dat flauwelijk herinnert aan de liefhebberij van onze kleine roovers om de reizigers, die daar zoo rustig hun pad vervolgden, in een hol te logeeren. 't Gaat er niet zoo boos toe en alles heet tot heil der kinderen te geschieden, maar toch — de ouders hebben ook een hol gegraven en

de kinderen moeten er in. Dagelijks kunnen we er getuigen van zijn, hoe die kinderen tegenspartelen, gestoord in hun eigen illusies. 't Is vaak een eindeloos worstelen tusschen vader en zoon — tusschen illusie en illusie — totdat de toekomst met haar beslissing er een einde aan maakt.

* *
*

Onze illusies hangen voor een groot deel van onzen aard af. Achter haar zitten de menschelijke neigingen als onzichtbare, scheppende drijfkrachten. Eerzucht, heerschzucht, hebzucht vormen haar eigen illusies, doch ook zorgzaamheid en liefde.

Zonder het zeer ingewikkelde samenstel der menschelijke natuur in alle deelen te willen uiteenleggen, kunnen we toch wel een bescheiden analyse wagen in het aannemen van twee zonderling tegenstrijdige krachten: zelfzucht en reddingsdrift. Beide zien we in onszelf en anderen voortdurend in werking, soms in prachtige overeenstemming, soms in leelijke disharmonie. De eerste zoekt het onderhoud en de ontwikkeling van eigen ik, een zeer noodzakelijke en daarom prijzenswaardige taak. De ander tracht den ondergang te voorkomen van het medeschepsel, een niet minder noodzakelijke en heerlijke arbeid. De schipbreukeling, die zijn makker overvalt, vermoordt en verslindt, om zichzelf te voeden, handelt onder den overheerschenden invloed der zelfzucht, de schipbreukeling, die eigen lichaam aanbiedt om het leven zijner kame-

raden te verlengen, volgt zijn reddingsdrift. De een wil voelen de bevrediging van eigen begeerte, de ander wil zien het geluk der anderen en vindt dáárin zijn hoogste voldoening. Zeker, beiden zoeken voldoening, we merkten dit reeds op, maar er is toch wel eenig verschil tusschen Nero en Christus.

In de harmonieuse samenwerking dier twee krachten ligt het ideaal van 't leven, doch niet zoo overvloedig zien we dit ideaal bereikt. Gewoonlijk helt de balans naar de eene of de andere zijde over, en soms heel diep. Doch zeker is het, dat de illusies onder den machtigen invloed staan van zelfzucht of toewijding. Napoléon I leeft bij de illusie eener wereldheerschappij, hij de vorst van Europa, en waarom niet van de gansche wereld? Alexander I, de Russische, zoekt in het Heilig Verbond een broederschap der volkeren, waarover de vorsten als zorgende vaders zullen waken. De eerste had vertrouwen in eigen kracht, de laatste het geloof in den goeden wil der onderdanen. Deze ging zeker op de braafheid der menschelijke natuur en liet zich door den sluwen Metternich gebruiken, gene wankelde niet in zijn onverzettelijken wil en moest zich door sneeuw en ijs en strenge koude laten verslaan. Doch beiden kwamen bedrogen uit.

Is de illusie dan toch terecht de misleider genoemd?

Deze vraag moet maar beantwoord worden door hen, die in hun zelfzuchtigen reddingsdrift de menschen willen trekken uit hun ellende, door ze te vereenigen in koloniën, waar alleen de liefde regeeren

mag. Of door hen, die niet voor een klein groepje zich noemende geestverwanten, maar voor de geheele menschelijke samenleving het heilmiddel hebben gevonden en thans wenschen toe te passen. Reddingsdrift drijft hen — wie zou het betwijfelen. Aangegrepen door een alle levensvreugde verduisterend mededoogen, willen ze een einde maken aan de angstige maatschappelijke muziek, waarin de weelde haar solo zingt onder de donkere begeleiding van een haar omringende rampzaligheid. En ze vormen plannen tot een gansch andere inrichting der samenleving, een inrichting waarbij allen voor allen werken en leven, waarin liefde en rechtvaardigheid het bestuur deelen, waarin geen ellende meer kan voorkomen dan die, welke de „ziellooze natuur" ons aandoet, en waarin zelfs deze nog geweerd kan worden door de „bliksemafleiders" van wolkbreuk en aardbeving, wellicht van ziekte en dood.

Er is, zei ik, in dezen reddingsdrift iets zelfzuchtigs, 't is de oude machtsaanmatiging van onze struikroovertjes. Wie niet in het hol der wereldhervormers wil gestopt worden, moet ten onder. Ach, het is begrijpelijk. Het kenmerk der illusie is immers het besef van volkomen echtheid? Dat geeft een zeldzaam krachtsgevoel en daarnaast een heilig plichtsgevoel om den ongeloovige ook tot de zaligheid te brengen, hem er toe te dwingen. Waar zijn ooit de geloovigen geweest, de in hun ziel geloovigen, die niet op bekeering zijn uitgegaan? Vernietigd moet de tegenstander worden, opdat hij daardoor de triomf der goede zaak niet belemmere, opdat hij — misschien — door die

vernietiging behouden blijve. De brandstapel naast het altaar. Zoo is het alle eeuwen door gegaan. Wie mij tegenstaat, verpletter ik.

Waar de wereld zoo vol van wereldhervormers is, en de aanvoerders groote legers achter zich hebben, blijkt toch wel duidelijk, dat de illusie zich niet beperkt tot de kinderwereld en den jongelingstijd, en evenzeer dat ze zich niet bij voorkeur in de hoofden en harten der vrouwen vestigt. Men zou eer durven aannemen, dat de „poëtische" vrouw minder toegankelijk voor haar is dan de „practische" man. Komt het wellicht, omdat haar arbeidsterrein in de huiskamer tot heden meer concreet, meer afgepaald was? Koken, stoken, wasschen en plassen, breien, naaien, en kinderen aankleeden, laten niet veel ruimte aan den dichterlijken verbeteringsdrang. Deze heeft zijn gebied op het onafzienbare veld van het.... onbetreedbare. Hoe minder directe macht we kunnen uitoefenen, hoe grooter de vrijheid van phantaseeren. Hoe meer dat phantaseeren aan de contrôle der praktijk ontsnapt, hoe gemakkelijker het zijn verwerkelijking kan aannemen. En hoe gemakkelijker het die kan aannemen, hoe krachtiger het vertrouwen er in groeit.

Daarom, geef den illusionist zijn zin. Ontsluit hem een terrein voor de toepassing van zijn geloof. Laat hem leven naar zijn leer. Laat hem de proef nemen met zijn overtuiging. Geef hem de vrijheid, naar zijn illusie te leven. Wellicht is de practijk het graf van zijn illusie, misschien is het er ook de triomf van.

Bind hem zoo weinig mogelijk. Gun hem het terrein en de middelen om er te arbeiden.

Maar als hij dan u in zijn rovershol stopt?

Daar is geen gevaar voor. Misschien zelfs wilt gij hem in úw rovershol stoppen, want gij zijt zelf immers ook illusionist? Gij, minister, met úw verwachtingen van 's lands welzijn, gij kamerlid, met úw zekerheid omtrent hetgeen alleen redding kan brengen, gij koopman, philantroop, dokter, schoolmeester, ja gij schoolmeester, met uw „innige overtuiging" dat de menschheid door geestesontwikkeling beter en gelukkiger wordt, en gij predikant, en gij doodgraver, en gij gierigaard die leeft in de zaligmakende kracht van uw goud, en gij — neen gij niet, gij grijsaard, die met den voet in 't graf staat en de nietigheid van al het aardsche hebt leeren inzien, gij, maar hoe, zou uw laatste oogenblik zonder illusie zijn? Neen, ge verlaat het leven met de heerlijke zekerheid, dat ge herdacht en betreurd zult worden, of met de schoone verwachting van een hemel aan gene zijde van 't graf. Al sterven de illusies in den mensch, toch sterft de mensch niet zonder illusies.

III.

In den mensch werken de driften. Die drijven hem voort — het woord *drift* zegt het zoo mooi en juist. De honger *drijft* hem. De dorst. De geslachtsdrift. De eerzucht, heerschzucht, winzucht, geldzucht. Een zucht, dat is een *zoeken* naar dat alles. Doch niet

slechts streeling en bevrediging van eigen lust, maar ook verkwikking en versterking van anderen zoekt hij. De heilsoldaat, die de achterbuurten, de kroegen en bordeelen intrekt; de liefdezuster, die de slagvelden van cholera, pest en oorlog rondgaat; de zendeling, die onder moordzieke kannibalen gansch alleen zijn bekeeringswerk begint — ook zij worden gedreven. Er is in hen een reddingsdrift, die geen rust vindt bij het werkeloos toezien van zooveel ellende. De reddingsdrift, die geen drenkeling kan zien verzinken, zonder zelf in 't water te springen.

De driften drijven ons het leven in. Maar dat leven vóór ons is een groote duisternis. De toekomst, zelfs de allernaaste, is zwart. En hebt ge wel eens in stikdonkeren nacht een lichte woning verlaten, buiten bijvoorbeeld, de woning van een vriend, waar ge den avond hadt doorgebracht, om daarna uw eigen huis weer op te zoeken bij een sterrenloozen hemel, in een volslagen donkerheid? Hebt ge daarbij de onrust en de beklemming gevoeld, om al tastende uw weg te vinden? Zoo gaan wij *ieder oogenblik* het lichte heden uit en de duistere toekomst in, zoekende den weg naar ons huis, ons vaderhuis. Hoe komt het, dat wij niet bang zijn? Enkelen zien nooit verder dan het lichte moment van dat heden en daardoor is hun leven een reeks van lichtpunten, een aanhoudende dag. Maar bij de meesten onzer jagen de driften zoo krachtig, dat we meer in de toekomst dan in 't heden leven en dan wordt die toekomst verlicht door de kleurige verschijnsels van onze illusies. Er is daar

vóór ons geen zwarte duisternis, integendeel, het heden is vaak donker, en daar ginds spelen in verleidelijke bekoorlijkheid de lieflijke beelden van een scheppende phantasie. De driften hebben zich in schoone kleuren op de donkere wolken der toekomst geprojecteerd, de drijfkrachten zijn omgezet in lokkende nimfen.

En nu, luisterend naar de lokstemmen, gaan wij vooruit. Soms met snelle vaart, de zangen klinken zoo bekorend, de oogen lachen zoo zonnig. Doch wat is dat? Stooten wij ons, links en rechts, aan rotsige klippen, die we in de duisternis niet vermoedden? Struikelen we over een steen, waar we een bloembed waanden? Loopen we het hoofd aan bloed tegen dien zilveren nevel? Hoe is dat, is het hier dan een ruwrotsige woestenij in stede van een wonderschoonen tuin? Gansch andere werkelijkheid vinden we, dan we er toch zoo zeker zagen. Het is een bittere ontgoocheling.

Maar onder den tegenstand op den weg is onze energie geprikkeld, onder de worsteling zijn onze krachten gewekt, onder de kwetsuren onze bekwaamheid en behoedzaamheid geboren, onder het leed is ons oog verhelderd, en toen zagen we — midden tusschen de grauwe puinmassa's, waarin we terecht waren gekomen — een kleine witte bloem, die ons als met zachten blik troostte en haar blanke reinheid ter vergoeding bood voor het verlies van zooveel kleurige schatten. Dat was de bloem der wijsheid.

We zitten een poos vermoeid en zwijgend te neer. Maar dan rijzen we weer op. Nieuwe betoovering

lacht in de verte. Uit de grijze omgeving gaan we weer naar een blauwend verschiet. Doch de kleine witte bloem nemen wij mee op den tocht.

* *
*

De driften drijven, de illusies lokken, we gaan, en al gaande doen we de ervaring op, de wijsheid door varen d. i. gaan verkregen. Deze wijsheid lag voor ons *gereed*, doch we zagen haar niet, we kenden haar niet, ze moest door strijd worden verworven. Wijsheid is ervaringsvrucht, dus levensvrucht, en zonder leven rijpt ook niet deze vrucht van t' leven.

Terecht zegt het volk dan ook: „Hoe ouder, hoe wijzer," en wordt in een geschil den oudste toegevoegd: „Jij bent de oudste, dus je moet de wijste zijn." Hierbij wordt aangenomen, dat de meerdere levensjaren hun meerdere vrucht aan wijsheid meebrengen. Maar hoe logisch deze uitspraken ons ook voorkomen, toch is bij haar toepassing veel voorbehoud in acht te nemen.

Vooreerst al aanstonds, waar we een mensch met zichzelf vergelijken. Het ligt zoo voor de hand, dat een verschil in leeftijd mede gekenmerkt moet worden door een verschil in wijsheid. Doch we zien vaak het tegendeel. Er zijn er, in wie 't vermogen schijnt te ontbreken — er zijn er zelfs velen zoo — om de opgedane levensontmoetingen tot levenswijsheid te verwerken. Ze komen wel telkens in botsing met het leven, maar dan ontwijken ze den strijd en laten den stroom voorbij snellen, of ze strijden zonder

ander succes dan de zege of de nederlaag. Elke zege moet echter de oogen openen voor de krachten die overwonnen hebben, elke nederlaag voor de zwakheden waaraan het bezwijken te wijten is. En — de zege baart dikwijls slechts overmoed, terwijl de bewustwording en erkenning van eigen gebreken maar niet komen wil. Bij verlies worden de fouten in anderen gezocht, aan „omstandigheden" geweten, maar niet in den verslagene zelf. Niet de dronkaard heeft schuld, maar die ellendige jenever. En zoo blijft de dwaas den jenever vervloeken in plaats van zichzelf.

Het wijzer worden bij 't klimmen in jaren onderstelt den *aanleg* tot wijzer worden. Zonder dezen kan iemand wel ondervindig opdoen, maar wordt deze ondervinding nooit ervaring, want het onderscheid tusschen beide is, dat de eerste zich bepaalt tot de enkele levensontmoetingen, terwijl de laatste haar vrucht aan levenswijsheid voortbrengt. Wie veel ondervonden heeft, kan de oude dwaas gebleven zijn, zooals de klassieke domme Hans uit het kinderverhaaltje, doch wie veel ervaren heeft is daarbij door 't leven opgevoed. Het is echter ook hier als overal in de organische wereld, de kiem, de wijsheidskiem moet aanwezig zijn, anders is er van uitgroeien geen sprake. Er zijn er, die door het toegeven aan verkeerde lusten met de jaren verdwazen.

Doch ook, al is de kiem aanwezig, dan is deze nog niet bij allen dezelfde. Gelijk op lichamelijk gebied bestaat er ook hier een groot verschil in aanleg. Daarom gaat het niet aan onder broers en zusters,

onder collega's, in 't algemeen onder menschen steeds den oudste den plicht en de macht van meerdere wijsheid op te leggen en toe te kennen. „Jij bent de oudste, *dus* moet je de wijste zijn?" En de oudste, èn de jongeren hebben recht tegen deze conclusie in verzet te komen. Eer moet het heeten: „Jij bent door je aanleg het beste toegerust, op jou rusten de zwaarste plichten." Menige moeder geeft bij geschillen tusschen kinderen blijk, dat zij hier iets van voelt, wanneer zij met zachten aandrang zich juist tot een jongere richt: „Kom, wees jij nu maar de wijste."

Moest de hoogere leeftijd ook de hoogste wijsheid waarborgen, dan ware de keus gemakkelijk. Doch leeftijd èn aanleg beslissen, en de laatste het meest. Dat wordt ons immers ook door de gansche geschiedenis der menschheid verkondigd? Wie zijn de wijsten onder de millioenen maal millioenen, die met elkaar de broederschap der menschheid vormen? Zijn het juist de hoogbejaarden? Neen zij, die, reeds van de vroegste tijden af, door een buitengewonen aanleg, de hoogste wijsheid vonden, zij zijn de opvoeders, zij de wegwijzers der menschheid. Naar hen luisteren de eeuwen, ook al hebben die eeuwen beschikking over zooveel meerdere ervaring. Hun woord is een lamp voor onzen voet en een licht op ons pad. En daarbij vragen we niet, of dat woord gevloeid was uit een nog jeugdigen mond, ook niet, of het — zoovele eeuwen terug — wel rekening kon houden met „den tegenwoordigen stand der wetenschap". Erkend als een onvergankelijk bezit voor alle tijden en geslachten,

wordt het bewaard en overgedragen als een kostelijke schat.

* *
*

Een hoogst belangrijke vraag rijst hier voor ons op, stuitend de geleidelijkheid van het tot nu gevolgd betoog. Hebben de Wijzen der eeuwen hun wijsheid verworven als vrucht van eigen levenservaring? Dus langs denzelfden weg en door hetzelfde proces als wij ook thans meenen te volgen? Of is eenigen hunner die wijsheid door ingeving geopenbaard?

Is de wijsheid *gegroeid* uit het leven, of *gevloeid* uit God?

Ik weet wel, dat dit ten slotte niets verandert aan het geloof in een Goddelijken oorsprong der wijsheid. Of God die wijsheid rechtstreeks aan in dit opzicht onvoorbereide doch hiertoe uitverkoren menschen mededeelt, of dat Hij ze langs den weg der levenservaring in de menschheid doet stroomen, dit is slechts een verschil van middel. De wijsheid kan daarom niet te minder leering Gods zijn. Maar dit onderscheid van middel is een vraag van de hoogste opvoedkundige beteekenis. Het kan toch niemand bevreemden, dat zij, die in de directe Goddelijke openbaring gelooven, aan de *mededeeling* een veel grooter plaats en kracht in de opvoeding toekennen, dan de andersdenkenden. Wanneer God ons is voorgegaan met de menschheid door zijn woord te voeden, wanneer wij door Goddelijke mededeeling onderwezen zijn, zou de mensch dan dit Goddelijk voorbeeld niet navolgen? En omgekeerd,

wanneer wijsheid alleen ervaringsproduct is, moeten we dan onze kinderen niet zoo spoedig mogelijk door ervaring wijs laten worden, zonder hierbij woorden te verspillen?

Deze scherpe onderscheiding sluit intusschen niet uit, dat beide partijen zich van beide middelen bedienen, waarbij het niet zoozeer opmerkelijk is, dat de openbarings-geloovigen ook de *ervaring* aanvaarden, maar wel dat de andersdenkenden zulk een veelvuldig gebruik maken van het *woord*. De geloovigen spreken van een zachte leerschool der Goddelijke geboden en een harde leerschool der Tucht. Wie Gods geboden opvolgt, de gehoorzame, heeft het niet moeilijk, al kost deze gehoorzaamheid hem moeite. Aan Gods hand is 't heilig en veilig. Maar wie zich niet houdt aan 't voorschrift, de ongehoorzame, hij moet dan maar leeren door de smartelijke levenservaringen; de gevolgen zijner eigen afdwalingen zullen de kastijdingen zijn, die hem op den rechten weg kunnen terugvoeren. Hier staat het gebod vast en onwrikbaar, door mededeeling kán het niet alleen, maar móét het worden overgedragen en opgelegd, en eerst de ongehoorzaamheid stuwt het menschenkind de harde leerschool van 't leven in. Dat deze leerschool ook door alle geloovigen moet worden bezocht, waar ook zelfs de beste hunner zich zondaars weten, doet natuurlijk niets af aan haar eigenlijke, oorspronkelijke overbodigheid. De zonde heeft haar noodig gemaakt.

Moeten we dus de volkomen redelijkheid erkennen van het samengaan der prediking èn der levenskastij-

ding in de beschouwing en de opvoedingspractijk der openbaringsgeloovigen, eenige bevreemding is niet ongegrond, waar we bij hun tegenstanders een minstens even algemeene en krachtige toepassing van het onderwijzende woord zien. Is dit de stille werking der christelijke levensbeschouwing? Maar ook de voorchristelijke heidenen, ja de alleroudste volkeren deelden de wijsheid der ouderen aan de jongeren mee. Hieruit blijkt ten eerste, dat die wijsheid gezag had, het gezag der eeuwen. En dat heeft ze nu nog, zelfs bij de ongeloovigsten. Zouden er wel menschen bestaan, die hun kinderen alle leering onthouden bij gemis aan een overgeleverde of verworven overtuiging? Waar het Goddelijk gezag ontkend wordt, aanvaardt men dan toch een ervaringsgezag, al beperkt de ervaring zich hierbij zelfs maar tot eigen engbegrensd leven. Maar dan blijkt uit dat gebruik van het leerende woord nog iets, dat men namelijk, gansch los van een hooger beginsel, *gelooft* in de kracht van dit woord, hetzij dit zijn kracht moet ontleenen aan een inwonende overtuigingskern, hetzij aan het gezag van den opvoeder. Men *gelooft*, dat het inprenten der wijsheid een handelen naar die wijsheid waarborgt, dat het buiten alle ervaring om *weten* der levensplichten ook een nakoming dier plichten verzekert. Men gelooft, dat men met zijn prediking de kinderen en de menschen kan leiden, in een richting, waarvoor zij nog niet innerlijk rijp zijn en dat anders de prediking hen rijpen kan. En dit gelooft men zóó sterk, dat een ontgoocheld opvoeder vaak de verzuchting slaakt: Hon-

derden malen heb ik het hem gezegd. Hij wist beter."

Ach ja, gezegd. En daarop vertrouwd. En daarop gerust. Maar is wijsheid dan inderdaad door woorden over te dragen, zoo, dat ze niet alleen gekend maar ook erkend wordt?

* *
*

Is de wijsheid, hoe dan ook verkregen, door mededeeling over te dragen? Of moet ieder menschenkind haar opnieuw veroveren, soms met onnoemelijk veel levensleed? Kúnnen we onze kinderen veel strijd en smart besparen, door hen op de levensreis de lessen mee te geven, die het leven ons voor hoogen prijs heeft geleerd? Of moeten we ze loslaten in 't onbekende, wreede, roofgierige leven, op gevaar af dat ze er verslonden worden?

We handelen allen, alsof de leering kracht heeft. We houden niet op, dag aan dag onze kinderen te raden, te waarschuwen, te bepreeken. Doch zal het baten? Raadplegen we eigen ervaring, dan is het met den invloed van het wijze woord maar treurig gesteld. We hebben er niet eens naar geluisterd, en zoo al, dan hebben we het toch niet in ons opgenomen en verwerkt. Terwijl het tot ons gericht werd, waren we al bezig de illusies onzer neigingen te bewonderen, en *die* werden het doel van ons streven. Daar drong zoo iets om ons samen als een dichte nevel, waarin men ons wikkelen wilde. Doch één sprong, en we waren er uit. We wilden leven in het land onzer vrijheid. Eigen onwijsheid was ons duizendmaal meer

waard dan de wijsheid der ouderen. Eigen onwijsheid, die.... lustbevrediging veroorloofde.

Het menschenkind leeft steeds liever bij bevrediging dan bij vrede. Zoo is het nu en zoo is het altijd geweest. Leest eens de geschiedenis der oude Israëlieten. Telkens heet het: „Maar de kinderen Israëls voeren voort te doen dat kwaad was in de oogen des Heeren." Dan gaf de Heer hen in de hand der Moabieten, der Kanaänieten, der Midianieten, achttien jaar, twintig jaar, zeven jaar, totdat ze in hun ellende den Heer aanriepen en deze hun een Richter schonk, die hen uit de hand der onderdrukkers bevrijdde. Doch voor hoe lang? In de benauwdheid riepen ze om uitredding, doch nauwelijks gered, vervielen ze weer tot hun oude zonde en „voeren voort te doen dat kwaad was in de oogen des Heeren."

De leiders van dit „weerspannige" volk wisten er van mee te praten, in hoeverre de menschen bereid zijn naar de woorden van wijsheid te luisteren. Gehoorzaamheid, dat is: volgen in volmaakt vertrouwen, is een uiterst zeldzame deugd. En waar geen gehoorzaamheid bestaat, is geen overneming van wijsheid. Immers, overneming van wijsheid op grond eener gedeelde overtuiging zegt niets. Waar gelijkheid van overtuiging bestaat, valt geen wijsheid mee te deelen of aan te nemen. Daar kan ze alleen gemeenschappelijk geformuleerd en geconstateerd worden. Doch waar de wijzere geen instemming vindt en zelfs niet kan vinden, juist omdat hij de wijzere is en de onrijpheid der anderen hem onmogelijk bijvallen kan, daar

vraagt hij geloof, vertrouwen, gehoorzaamheid. En hieruit zien we, hoe de vraag, of wijsheid door mededeeling is over te dragen, teruggebracht wordt tot de vraag naar innerlijke gehoorzaamheid.

Geheel iets anders is het natuurlijk, of door hulp der ouderen het geboorteproces, de bewustwording der wijsheid bij de jongeren kan worden vergemakkelijkt en verhaast. Hier is echter geen sprake van overdracht. Hier is bij de jongeren eigen levenservaring de voortbrengster en ging dus niet de leer, maar het leven aan het nieuwe inzicht vooraf.

Moeten we tot de droevige conclusie komen, dat we de kinderen met onze wijsheid niet kunnen verrijken? Dat we die wijsheid niet als een leidende kracht in hen kunnen overbrengen? En dat zij dus voor leiding en contrôle in eigen leven niets aan onze gerijpte inzichten hebben? Ik vrees van ja, wanneer men uitsluitend let op het overdragen. Zulk een overdracht acht ik onmogelijk. Maar, behalve de reeds genoemde hulp bij het bewustwordingsproces, kan de volwassene toch ook wellicht eenigen invloed oefenen op de levensomstandigheden en daarmee op de ervaringen der kinderen. Zoo zet zijn wijsheid, ervaringsextract, zich als 't ware weer om in ervaringen. Voortgekomen uit het leven, gaat ze weer over in leven, neemt ze de levensgestalte aan, om in dezen vorm ingang bij de jeugd te kunnen vinden.

* *
*

En zoo zien we dus twee dingen. Vragen we ons in diep nadenken af, of wijzelf ons gestoord hebben aan den raad van ouderen, dan moet het antwoord in volle oprechtheid ontkennend luiden. *Neen*, dat hebben we *niet*. Ga uw geheele leven maar na. We zijn bij alles onzen eigen weg gegaan. En zoo werden we door schade en schande wijs. Doch vragen we ons andermaal in diep nadenken af, of we nu de prediking der wijsheid maar achterwege laten, dan luidt het antwoord even beslist ontkennend: *Neen*, dat doen we *niet*. We kúnnen de illusie niet loslaten, dat we onze kinderen kunnen vrijwaren voor de illusie. We kunnen de hoop niet opgeven, dat we hun onze wijsheid kunnen bijbrengen, zonder onze smart. En zoo zijn de wederspannige hoorders van gisteren de geloovige predikers van nu. We gelooven altijd, dat onze kinderen wijzer zullen zijn dan wij.

„Mijn zoon, bewaar het gebod uws vaders, en verlaat de wet uwer moeder niet.” Zoo raadt de wijze schrijver der Spreuken den jongeling aan. En dan klinkt het zoo innig dringend: „Bind ze steeds aan uw harte, hecht ze aan uw hals: als gij wandelt zal dat u geleiden, als gij nederligt zal het over u de wacht houden, als gij wakker wordt zal het met u spreken.”

Wat zou het toch heerlijk zijn, wanneer de kinderen zoo met ons gebod door ’t leven gingen. Dat het hen op den weg vergezelde, dat het hen des nachts tot zelfs in de droomen beschermde, dat het tot hen sprak zoodra de morgen was aangebroken. Dan konden we hen zoo veilig laten gaan.

Maar ach, wijzelf, wij houden *Gods* geboden niet, ook al hebben we ze aan ons harte gebonden en aan onzen hals gehecht. Zóó dicht bij ons, zien we ze toch weer ieder oogenblik voorbij, als daar ginds iets verleidelijks lokt met streeling van onze ijdelheid, onze eerzucht, onze zinnelijkheid, onze gemakzucht of welke ook van onze tallooze en taaie zonden. Het ééne oogenblik helder bewust, zijn we ze het volgende oogenblik toch weer totaal vergeten en loopen in den strik der verzoeking. Zelfs — ondanks den steun, dien ze van de ervaring ontvangen hebben, ondanks de zoo vaak vergeten schade en schande. Aan onszelf ervaren we nog dag aan dag, dat we wederspannige kinderen zijn gebleven, dat we nog altijd hoorende doof zijn, en dat alleen de kastijdingen der onverbiddelijke levenstucht ons binnen 't spoor terugdrijven. Getuchtigd moeten we worden, zwaarder dan kinderen. Altijd weer en altijd erger. Dan alleen is er eenige hoop, dat we eindelijk, eindelijk een weinigje wijsheid niet alleen in ons weten hebben maar ook in ons doen.

Dit is de les, waarmee het leven de oude Bijbelwijsheid dag aan dag bevestigt. En toch....

Daar is een droom in de menschheid, dat we er komen kunnen zonder leed, dat de worsteling van het eene geslacht ten goede komt aan het andere, dat de bevochten overwinningen der ouders de kinderen versterken. Die droom wordt gevoed door hetgeen we zien, met eigen oogen zien, op verstandelijk en stoffelijk gebied. Daar profiteeren velen, ja tenslotte allen van de zege, door enkelen behaald. Nieuwe kennis,

nieuwe toepassingen verbreiden zich snel en duizenden en millioenen ontvangen klaarder inzicht, geriefelijker leven. Zou nu de zege in de zedelijke wereld zich alleen beperken tot het individu en ganschelijk verloren gaan voor de gemeenschap? Zouden de kinderen geen baat kunnen vinden bij de wijsheid der ouderen?

We kunnen die illusies niet prijs geven. Mislukt de verwerkelijking langs den eenen weg, dan slaan we een ander pad in. Maar we *blijven* gelooven ook aan den invloed van ons woord. Tegen alle ontgoochelende ervaring in blijven we hopen. En Goddank. Wie de hoop opgeeft, geeft het geloof op. En alleen in het geloof kunnen we staande blijven.

IV.

Ervaringen voeren tot ontgoocheling en daardoor tot wijsheid, tenzij de mensch verdwaasd genoeg is zijn schade en schande aan anderen te wijten, want dan wordt hij „door de les hem toebedeeld nog dommer dan te voren." De désillusie baart dus nieuwe wijsheid. Doch laten we voorzichtig met haar zijn. Ze zegt ons alleen, dat de oude illusie een waan was, het gevolgde denkbeeld een dwaasheid. Houdt ze echter eenigen waarborg in, dat we nu op den goeden weg komen? Wanneer zij het aanzijn schenkt aan nieuwe illusies en ons van nieuwe inzichten verzekert, welke gewisheid hebben we, dat al dit nieuwe ook het goede is? Van de oude dwalingen gaan we wellicht in de nieuwe. En ach, wie wijst ons den weg?

„Mijn *hart* zegt het mij," juicht de onervarene. Maar „het verdichtsel van 's menschen hart is boos," zegt de Psalmist, en het leven onderschrijft dit vonnis. Bijna al wat uit ons hart komt, is door zelfliefde gebaard en leidt tot zelfbevrediging. Zoodra er zelf-*verloochening* van ons gevraagd wordt, zult ge eens zien, hoe dat brave hart in opstand komt. Mijn hart zegt mij — waar mijn lusten liggen, welke listen (maar niet als zoodanig erkend!) op voldoening dier lusten moeten uitgaan, en welke lasten daarbij vooral moeten worden ontweken. Zoo braaf is mijn hart. En zou dit nu mijn gids moeten zijn?

Toch moeten we op weg, ons pad vervolgen.

Moede pelgrim, waarheen?

Het is een smartelijk weifelen en een troosteloos tasten. Mogen we de nieuwe illusies gelooven? Of moeten we de wijsheid der eeuwen gehoorzamen? Doch wie maakt ons wijs genoeg, om die wijsheid aan te nemen? Moet dat niet de ervaring doen met haar felle kastijdingen? En wordt de ervaring niet pas verkregen op den dwaalweg der illusies?

Dwalende vinden we 't spoor. Als we dit maar kunnen gelooven, dan zijn we gered. Dan nemen we, als de lamme uit het evangelie, ons bed op en wandelen. Dan is er vertrouwen, geloof in ons, en daarmee geloofskracht. En al moet dit nu een illusie heeten, die ten slotte misschien weer door de feiten wordt gelogenstraft, beter met een illusie op weg, dan met een doodende leegheid langs den kant neder te liggen.

Doch al gelooven we ook aan een eindelijk slagen,

dan toch blijft de vraag bij iederen tweesprong: Waarheen?

* *
*

Waarheen?

Waarheen anders, dan — waar de oorzaken ons heendringen? Waarheen anders, dan waar de Voorzienigheid, waar God ons heenleidt? We kunnen bezwaarlijk iets anders aannemen. Het waarheen ligt in het heden bepaald, het waarheen ligt in Gods raad besloten. En de eenige vraag, die we stellen kunnen, is: Hoe wordt dit waarheen *in ons bewust?* Hoe zien we het *uit de gevolgde richting voortvloeien?* Onder welke illusie *doet het zich aan ons voor?*

Er is eenig en vaak zelfs een groot verschil tusschen de illusie der ervarenen en die der jonkheid. De laatste is veel losser van de aarde, de eerste meer gebonden aan het doorleefde; deze is als een plant, wortelend in den reëelen grond der ervaring, gene zendt haar luchtwortels uit zonder vooralsnog den bodem te kunnen bereiken. In wezen een, als scheppingen van ongeziene dingen, zijn ze toch onderscheiden door haar mindere of meerdere gegrondheid en redelijkheid. Er zijn ervaringen, die tot ontgoocheling leiden, doch er zijn ook ervaringen, die tot gedeeltelijke bevestiging voeren, zij het ook dat ze daarbij tevens veel dwaling ontmaskeren. Ze vestigen den kern der illusie en versterken daardoor in ons het gevoel van verzekerdheid. En het zijn deze ervaringen, die de illusies van den rijperen leeftijd binden en

meer betrouwbaarheid geven. Menige illusie der jeugd wordt in het leven gansch en al verloren, maar menige andere maakt een zuiveringsproces door, zoodat we haar bij de grijsheid, doch gelouterd, terugvinden. Menige illusie uit de jeugd der menschheid wordt door de eeuwen niet vervluchtigd maar verdicht, en groeit zoo tot een overtuiging in het nageslacht, tot een werkelijkheid.

Dit zien we het klaarst op materieel gebied. Benijdend de vogelen, die zoo vrij zweven door de lichte lucht, wil de mensch zich ook verheffen in het zonnige blauw. Vliegen wil hij, naar de wolken, naar de zon, boven velden en vloeden. En daar droomt hij in een heerlijken droom, dat hij het kan. Hij voelt zich drijven op de luchtgolven, maakt snelle wendingen, rijst en daalt, en geniet van zijn vleugelweelde. Maar o, arme droomer, de waan benevelt zijn brein, de illusie brengt hem tot verbijstering. Hij weet, hij weet zeker, als hij maar op den top van den toren stond, daar zijn armen uitbreidde en zich vol vertrouwen in de luchtzee wierp, dat hij dan door de luchtgolven zou worden gedragen en langzaam dalend, al zwevend, de aarde zou bereiken. En hij zoekt zijn waan te verwerkelijken. Hij begeeft zich naar den toren, beklimt de trappen, bereikt den hoogsten trans, breidt de armen uit, buigt voorover, werpt zich in de lucht — en ligt na weinige oogenblikken met verbrijzelden schedel op den bodem. Een krankzinnige illusionist.

En toch zal de mensch zweven door 't luchtruim,

en toch zal hij dit danken aan het uitslaan van zijn armen, doch op gansch andere wijze dan de zinnelooze droomde. Die armen moeten arbeiden, ze moeten een ingewikkelde machine maken en zoo zich als 't ware vleugels aanbinden, die het zware lichaam door den dampkring kunnen dragen. Niet lichter, maar zwaarder moet het lichaam worden gemaakt, om lichter te kunnen zweven.

En het nageslacht ziet den droom van den dweper verwerkelijkt, ziet als feit, als niet te loochenen feit, wat eerst alleen in de zieke verbeelding van den armen dwaas leefde. Hij ligt met vermorseld brein in 't graf, maar zijn droom is waarheid geworden, zij het langs anderen weg dan hij in zijn verblind verlangen kon voorzien: de mensch zweeft door 't luchtruim, en op de kracht van zijn armen.

Wanneer de mensch als een vogel had kunnen vliegen, reeds van den beginne aan, dan zou zijn illusie zich nooit met deze kunst hebben beziggehouden. Niet de realiteit is haar gebied, maar het onwerkelijke. Daar ligt het terrein der scheppende verbeeldingen, daar het groote werkveld der illusie. Ware onwerkelijk nu synoniem met onmogelijk, dan was alle illusie bij voorbaat als volslagen onvruchtbaar veroordeeld. Doch wie zal dit durven beweren, ziende naar de sprookjeswereld, waarin de moderne wetenschap ons doet leven. Het stijgen en zweven door de lucht is maar een van de geringste wonderen. Het spreken en schrijven langs draden, uren en dag-

reizen ver, is al een gewoonheid geworden. Het bewaren der menschelijke spraak, het vastleggen, inpakken, verzenden, oproepen van zijn bezielden zang, bevreemdt niemand meer. De dooden kunnen worden opgeroepen, hun oude liederen nog eens te zingen, 't verleden te doen herleven. En, alsof het mysterie zijn triomfen moest behalen, zonder draad, zonder aangebrachte stoffelijke geleiding, spreekt de vaste kust met het wegstoomend schip over de ziedende zeeën heen. De illusies der oudheid zijn werkelijkheid geworden en al bereikt Icarus nog de zon niet, de grijze mythologie wordt blonde historie.

Gelijk ontdekkingsreizigers door zandwoestijnen en ocenanen en ijswerelden trekken, geloovend en daardoor zoekend nieuwe wegen en nieuwe landen, zoo trekt de menschheid de wereld der onbekendheid in. De illusie licht haar voor. Velen versmachten in het zand, verzinken in de zee, verstijven in het ijs, slachtoffers van hun levensdroom. Doch hierdoor laten zich geen jongere droomers weerhouden. Wanneer de gelooflooze nuchterheid triomfeerde, was het uit met de toekomst van het menschelijk geslacht. Alleen wie dwaas durft zijn, heeft kans om wijs te worden. En zoo begroeten we de illusie als wegbereidster van nieuwe werkelijkheden, schooner dan de oude.

* *
*

Onderschatting is het gebrek van de nuchterheid, overschatting dat der illusie. De laatste ziet alles te

mooi, te goed, te sterk, en daardoor haar taak te gemakkelijk. Nu wordt ze op stoffelijk gebied spoedig van haar waan genezen, waar iedere poging tot verwerkelijking haar in botsing brengt met de wetten der natuur, die zich wel laten ontdekken en aanwenden, maar niet wijzigen. Elke overwinning der illusie is daar dan ook eigenlijk een ontsluiering van totnogtoe onbekende, slechts door onze kortzichtigheid geloochende werkelijkheden en mogelijkheden. Maar op het terrein van het zedelijk leven zijn haar dwalingen menigvuldiger, taaier en gevaarlijker. We *zien* de grenzen van ons lichamelijk kunnen, alleen de waanzin meent de vogel te kunnen volgen, maar de grenzen van onze moreele kracht zien we *niet*, en daardoor komen we er zoo licht toe, die kracht schromelijk te overschatten. We achten ons en anderen gedreven door edele neigingen, die niet in ons heerschen, in staat tot opofferingen en verloocheningen, tot toewijding en plichtsbetrachting, tot trouw en gehoorzaamheid, als waarvoor ons ten eenenmale de kracht ontbreekt. We denken onszelf en anderen zoo braaf en edel, als we in de verste verte niet zijn. Van onze zedelijke zwakheid hebben we geen flauw besef, en ieder die ons de zondigheid, de schier algeheele zondigheid der menschelijke natuur voorhoudt, kent niet de kracht van de Godheid, die „troont diep in ons trotsch gemoed." We zien alles mooi, *te* mooi.

Idealisten noemt men zulke mooizieners. Onze tijd kent ze genoeg. Hun groote fout is, dat ze op moreel gebied willen reiken boven menschelijke kracht. Van-

daar hun jammerlijk falen, waarin ze vaak honderden en duizenden meesleepen, wanneer ze hun ideeën in practijk gaan brengen. Dan heet de menschheid nog niet rijp voor zulke ideeën. En dat is zeker ook wel waar. Maar veroordeelt de idealist dan ook zichzelf als een onwijze, die uit zure druiven wijn wilde persen? Of verwijt hij zijn volgelingen nog hun onrijpheid, die zijn schoone denkbeelden en edele bedoelingen zoo heeft besmeurd en miskend? Zoekt hij de fout bij anderen, dan is de vraag toch gewettigd, of hij een systeem had moeten bedenken voor denkbeeldige menschen, voor door hem gephantaseerde naturen. Zoo kan iemand water in een zeef gaan dragen en het aan 't vocht kwalijk nemen, dat het onder 't loopen aanhoudend wegstraalt. Zoekt hij echter de fout bij zichzelf, en blijft hij zijn edele bedoelingen getrouw, dan heeft hij medelijden met zijn slachtoffers, vraagt vergiffenis voor zijn dwalingen, en beproeft practischer maatregelen, daarbij vaak terugkeerend tot de verworpen wijsheid der ouden. Maar dan heeft hij zijn gezag verloren. De menigte is niet wijs genoeg, om den leider te eeren, die eigen dwaasheden opgeeft. Ze scheldt hem liever een afvallige en leeft voort bij haar oude illusie.

Het is voor den idealist een harde levenservaring, als hij het vertrouwen van anderen verliest. Maar nog veel pijnlijker is het, als hij de illusie van eigen kracht en eigen adel en eigen wijsheid moet opgeven en het zelfvertrouwen voelt wegzinken. Voor de verguizing van den een ontvangt hij allicht de waardeering

van den ander in ruil. Doch wat moet hij als vergoeding krijgen voor de veroordeeling van zichzelf? En toch, daar moet het naar toe. En daar gáát het naar toe. Hij heeft uitsluitend gehandeld bij eigen ingeving, naar eigen inzicht, in schomelijke overschatting van eigen braafheid en eigen zuiverheid, en nu valt de volle verantwoordelijkheid der mislukking ook op hem. Hij komt tot het vernederend besef, dat hij eigen grootheid, eigen goedheid borg heeft gesteld voor het heil van anderen en dat die borg nu met vernietigende overmacht door de feiten gewraakt wordt.

In zulk een staat voelt de mensch eerst recht, waar overschatting van eigen macht en anderer natuur hem heenvoert. Het vertrouwen in eigen kracht wordt gebroken. Is dit een nadeel voor het oogenblikkelijk levensgeluk van den geslagene, het kan een aanwinst worden voor zijn zedelijken groei. IJdelheid en verblindheid zijn toch een paar slechte gezellinnen op den weg der zedelijke volmaking, en deze zijn het wel, die de overschatting voor haar rekening hebben. Blinde zelfingenomenheid voert ten verderve en gelukkig mogen we ons achten, wanneer de krenkende gevolgen van deze ondeugd ons nog tijdig de oogen openen voor haar heilloozen invloed. Dan zoeken we steun en voorlichting — niet meer bij ons zelf. En dat is reeds een groote vooruitgang.

* *
*

Doch waar moeten we dien steun en die voorlichting dan wél zoeken?

Daar rijst een nieuwe illusie in ons op, de hoogste, de heerlijkste.

Niet meer in eigen kracht gaan we verder, maar in Gods kracht, niet meer in zelfvertrouwen, maar in Godsvertrouwen.

Maar is dat niets dan een illusie? vraagt de geloovige, voor wien het Godsvertrouwen een onwankelbare zekerheid is. Het antwoord moet luiden: Gezegend zijt gij, als deze illusie voor u een steeds vaster waarheid mag worden.

Maar is dat niet een volkomen ijdele inbeelding? vraagt de ongeloovige, die nog in eigen kracht staande is gebleven. En tot hem is het antwoord: Moge toch het leven u deze ijdele inbeelding brengen, zij het langs den weg der smart.

Wij merkten vroeger al op, hoe de toekomst voor ons donker is, daar ze volkomen in 't onbekende ligt. Doch hoe vaak is ook het heden donker, donker van leed, donker van zelfverwijt, donker van machteloosheid. Dan tasten we rond, zoekend naar het licht van vertroosting, vergeving, bijstand. Hoe heerlijk, als dan de ziel vervuld wordt van vertrouwen in een liefdevol God. Wie met dit vertrouwen door 't leven gaat, is nooit alleen, voelt zich nimmer verlaten.

Doch is het geloof aan God wel bestand tegen de levenservaring? Moet het niet evenzeer vervluchtigen als zoo menige andere illusie?

Bij iedere illusie, die een aardschen heilstaat schep-

pen wil, stuiten we op de zondigheid der menschelijke natuur. In onzen waan zijn we altijd zoo rein en welwillend, doch in de werkelijkheid is het vaak zoo juist omgekeerd. Wijzelf zijn de vijandige machten, die den aardschen heilstaat voortdurend verstoren.

Maar het Godsgeloof wordt juist door onze zonde en ellende opgeroepen. Bij God zoeken we, wat we zelf niet vormen kunnen. Bij God de heiligheid, die ons ontbreekt. Bij God de almacht, boven ons onvermogen. Bij God de liefde, boven onze zelfzucht. Bij God den vrede, boven onzen strijd. Bij God het heil, dat de aarde niet dragen kan. En waar we gebukt gaan onder eigen onheiligheid en onmacht, waar we schier bezwijken onder den strijd en de smart, bidden we van God reiniging en sterkte af, vrede en vertroosting. In Hem voelen we de onuitputtelijke Bron, waaruit onze dorstige zielen zich laven kunnen. Hij is de Alzegenaar, die in het gebed ons van Zijn kracht en vrede doet toevloeien. Wie zich tot God wendt, zal niet ledig wederkeeren.

Zoo is het Godsgeloof de onaantastbare illusie, die niettemin van verschillende kanten bestookt wordt. Eerst in de jongelingsjaren, die bij sommigen heel lang duren. Deze kenmerken zich door overschatting van menschelijke kracht en vormen in harmonie daarmee hun heilstaat-illusies. Zulke illusies kunnen natuurlijk geen vrede hebben met een God, die de wereld in het booze laat liggen. Eerst als de tot man gerijpte jongeling ervaren heeft, dat de mensch door en door zondig is, eerst als zijn geloof aan der menschen

voortreffelijkheid voor goed geknakt is, begint hij te twijfelen aan zijn eigen hervormingsmacht en deze twijfel aan zichzelf is de eerste voorwaarde van zijn gaan tot God. De Godsillusie versterkt naarmate de illusie van den volmaakten mensch verzwakt.

Doch er is een krachtiger aanvaller en eindelijke vernieler van het Godsgeloof. Ik denk hier niet aan het critisch verstand. We weten allen wel, dat noch het bestaan noch het niet-bestaan van God te bewijzen valt, en het verstand kunnen we hier terzijde laten. Maar de ervaring, dat men God *niet* ervaart, dat is de wanhoop van menige twijfelende ziel. Te bidden, zonder Goddelijke kracht te voelen toestroomen, God te zoeken en geen contact te krijgen, dat is de radeloosheid van het zoo gaarne geloovende gemoed. En voor deze aanvallen bezwijkt het geloof vaak. Dan verbleekt de Godsillusie. Niet de levenservaring, maar de zielservaring heeft haar verzwakt.

Toch sterft zij nog niet. En het zijn de groote en toenemende désillusies van de aarde, die ons naar den hemel dringen. Wij verwachten het heil van de wereld, doch de wereld brengt zooveel ellende, wij verwachten het heil uit onszelf, doch uit onszelf komt de grootste ellende voort. We beginnen met een Godheid, die troont in 't diepst van ons gemoed, we eindigen, door de ervaring geleerd, met een volslagen zondebesef. Onze schoonste neigingen, we zien ze door ijdelheid, zelfzucht, zinnelijkheid doorvreten, zoo niet zelfs gewekt; onze edelste gedachten zien we als uitvloeisels van een baatzuchtige natuur en daarmee besmet on-

danks haar huichelend blanketsel; onze braafste daden, we zien ze voozer dan de misdaden der officiëele zondaars. Dat alles komt voort uit ons eigen menschelijk hart, waarvan het verdichtsel boos is van der jeugd af aan, doch waarvan we de boosheid maar niet als schuld konden beseffen, voordat al die schoonheid en adel en braafheid ons rampzalig maakte in haar onoverwinbare ongerechtigheid. De erkenning van de zonde is het begin der ontgoocheling, maar dan komt de machteloosheid om haar te overwinnen. Wie de wanhopige worsteling kent tusschen het ontwaakt geweten en de onreinheid des harten, begrijpt hoe de zelfwaardeering dan omslaat tot zelfverguizing, hoe het trotsche hart verbrijzeld wordt door zijn eigen veroordeeling. Maar dan, in vernietiging van eigen kracht, ontstaat de behoefte aan Goddelijken bijstand, en nu vraagt het verstand niet naar de bewijzen van een God, de ziel gelooft, zooals zij eerst in eigen sterkte geloofde, en de mensch knielt neer, erkennend zijn volslagen onmacht en smeekend God om redding.

* *
*

Droom? Of werkelijkheid?

Kom, gij, die zoo precies weet, waar het rijk der droomen ophoudt en dat der werkelijkheid begint, kunt gij ook verklaren, of uw eigen leven een droom is dan wel werkelijkheid? Is het niet mogelijk, dat ge straks ontwaakt en zegt: „Alles, wat ik zoo reëel meende te ervaren, heb ik toch maar gedroomd?” En dan, uw illusies van dagelijksche genietingen, zijn

ze droomen of werkelijkheden? Toch zijn ze voor u waarheden en vormen ze uw levensgeluk.

Met zekere geringschatting wordt de illusie als een Fata Morgana, een schepping van de fee Morgana, naar het rijk der onmogelijkheden verwezen. Doch is de woestijnspiegeling uit zichzelve, voortgekomen? Of ligt er ergens een oase, die den waren oorsprong vormt van dit bedriegelijk beeld? Niet daar, waar we nu de palmen zien, wacht ons wellicht de rustplaats der verkwikking. Maar deze rustplaats *is* er toch, zij het ver, ver weg. En eenmaal zullen we er komen. De woestijn is niet eindeloos en het Fata Morgana is de heerlijke belofte van een vrede onder de wuivende palmen bij de nooit verdrogende Bron.

INHOUD.

B. J. DOUWES, Bewustzijnsverschijnselen en Paedagogiek. Een boek voor onderwijzers, geestelijken en ouders, gebonden . . . . *f* 2,25

B. J. DOUWES, Moderne Paedagogiek. Beknopt overzicht voor kweekelingen en hoofdakte-candidaten . . . . *f* 1,25

Dr. T. J. HUGO, Karaktertiepes van Kinders en hulle behandeling, met een voorrede van Dr. H. J. F. W. BRUGMANS . . . . *f* 2,90
Voor leden der Nederlandsch Zuid-Afrikaansche Vereeniging . . . . - 2,25

I. KOOISTRA, Zedelijke opvoeding, ingenaaid *f* 2,25, gebonden . . . . *8e druk* *f* 2,90

Dr. A. DE VLETTER, De opvoedkundige denkbeelden van Betje Wolff en Aagje Deken. Bijdrage tot de kennis van de opvoeding hier te lande in de achttiende eeuw, ingenaaid *f* 2,90, gebonden *f* 3,50



